Anais

VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS EPEAL

"A Educação na Contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso"

DE 15 A 18 DE AGOSTO DE 2017

ISSN 1981-3031

Realização: PPGE 15 anos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Título da obra	**A Educação na Contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso – Volume 1**
Comissão Central	Anderson de Alencar Menezes Fernando Silvio Cavalcante Pimentel
Comissão Organizadora	Maria Auxiliadora Silva Freitas Roseane Amorim e Edlene Cavalcanti Artur Nascimento
ISSN	1981-3031
Data da Edição	Novembro/2017
Comissão Científica	Anna Rita Sartore, Anamelea de Campos Pinto, Anderson de Alencar Menezes, Andrea Karla Ferreira Nunes, Carolina Sella, Cleide Jane de Sá Araújo Costa, Daniela Mendonça Ribeiro, Deise Juliana Francisco, Deborah Dornellas Ramos, Eduardo Jorge Lopes da Silva, Edna Cristina do Prado, Eduardo Calil de Oliveira, Elione Maria Nogueira Diógenes, Elton Casado Fireman, Georgia Sobreia dos Santos Cêa, Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Herminia Laffin, Inalda Maria dos Santos, Jane Paiva, José Ignacio Cruz, Junot Cornélio Matos, Katia Maria Silva de Melo, Laura Cristina Vieira Pizzi, Leonardo Brandão Marques, Lenira Haddad, Lidia Maria Marson Postalli, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, Luis Paulo Leopoldo Mercado, Luiza Olívia Lacerda Ramos, Mailsa Passos, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Maria Auxiliadora Silva Freitas, Maria Dolores Fortes, Maria de Fátima Matos de Souza, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, Maria Edna de Lima Bertoldo, Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Mercedes Bêtta Carvalho, Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Roseane Maria de Amorim, Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Suzana Maria Barrios Luis, Walter Matias Lima.

Nota: O conteúdo e a revisão de normas científicas dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ÍNDICE

Prefácio 9

A ADESÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM URBANO NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ/AL 11

Inalda Maria dos Santos e Martha Vanessa Lima do Nascimento

GESTAO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO SUJEITO 26

Cindia Maria Braga Albuquerque e Inalda Maria dos Santos

A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NA ELABORAÇÃO E MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: o caso do Plano Municipal de Educação em Santana do Ipanema/AL 41

Luciene Amaral da Silva e Inalda Maria dos Santos

ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: em busca de uma educação voltada à emancipação humana nos cursos de Direito 54

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro e Lana Lisiêr de Lima Palmeira

AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE DIREITO: uma análise crítica da recente proposta apresentada pelo Ministério da Educação 68

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro e Lana Lisiêr de Lima Palmeira

EFEITOS DE SENTIDOS DISCURSIVO-IDEOLÓGICOS: um olhar na cartilha nacional de alimentação escolar do MEC 81

Gabriela Alves de Arruda e Dennys Dikson

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: pensando a filosofia, seus desafios e possíveis perspectivas 99

José Aparecido de Oliveira Lima; Williams Nunes da Cunha Junior e Cindia Maria Braga Albuquerque

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios pedagógicos 113

Manoel Santos da Silva e Arlete Rodrigues dos Santos S. Rosa

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E SUA RELEVÂNCIA NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO 125

Alan Feijó Fernandes e Viviane Caline de Souza Pinheiro

RETROPECTIVA DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO 138

Bartolomeu Melo Brito

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E MEDIADOR DA LEITURA 151

Floriza de Abreu Feitosa e Maria Inez Matoso Silveira

A LEITURA NO PROCESSO DO LETRAMENTO: a intervenção pedagógica do professor 162

Lidian da Silva Santos e Rozana Vieira Leite

REFLEXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA: o programa Pacto com os Municípios 175

Islayne Barbosa de Sá Gonçalves

UM CAMINHO ANALÍTICO-METODOLÓGICO EM GENÉTICA TEXTUAL: versões em criação de alunos recém-alfabetizados 187

Dennys Dikson

BIBLIOTERAPIA: um estudo com crianças em situação de vulnerabilidade social 203

Jainy Fernandes de Lima Cordeiro; Adriana Lourenço e Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: perspectivas de alfabetização e letramento 222

Viviane Caline de Souza Pinheiro e Adriana Cavalcanti dos Santos

LINGUAGENS DOS TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO: letrando nos anos iniciais? 234

Hebelyanne Pimentel da Silva; Viviane Caline de Souza Pinheiro e Adriana Cavalcanti dos Santos

INTERTEXTUALIDADE NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA 246

Jucicleide de Matos Silva e Luana Limeira dos Santos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

RASURA E EFEITOS DE SENTIDO NA REESCRITA DO CONTO “O LOBO E OS SETE CABRITOS”, POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 256

Laudicéa Maria de Souza e Adna de Almeida Lopes

LEITURA DO GÊNERO CHARGE, IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS PRESSUPOSTOS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS 269

Marcos Antônio da Silva

LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE 287

Adriana Nunes de Souza e Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

LIVRO DIDÁTICO: diálogos sobre as propostas de leitura como aprendizagem cultural polimorfa 299

Larissa Gabriela Gouveia dos Santos e Adriana Cavalcanti dos Santos

O LETRAMENTO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL 310

Janeclécia Oliveira Nune; Aline Barbosa Oliveira e Bruna Marques da Silva

OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO SUPORTE PARA O LETRAMENTO EM SALA DE AULA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 324

Bruna Marques da Silva e Aline Barbosa

A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: o PIBID e os Cursos de Licenciatura 339

Stephanie Silva Weigel Gomes e Regina Maria de Oliveira Brasileiro

A CRIANÇA E O LÚDICO: relatório de observação de crianças em atividade livre 355

Nivan Ferreira de Lima e Sandra da Silva Soares

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM CONSONÂNCIA COM A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO 367

Ely Quintela Lisboa Carvalho e Ermans Quintela Carvalho

AFETIVIDADE E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: análise das narrativas de alunos de uma sala do EJA 382

Elenice Monteiro Soares Araújo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS: contextos macro e micro 401

Humberto Soares da Silva Lima e Eduardo Lima dos Santos

DA LEITURA PRAZEROSA PARA A LEITURA CRÍTICA DO MUNDO 419

Maria das Dores de Lima Palmeira e José Domingos Silva Ferreira

DA PAIDEIA NA GRÉCIA CLÁSSICA À RELAÇÃO COM O CORPO UTÓPICO FOUCAULTIANO: ILAÇÕES SOBRE O DIÁLOGO DO DRAMATURGO ARISTÓFANES NO BANQUETE, DE PLATÃO 441

Yvisson Gomes dos Santos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: representações das aulas enquanto objeto de reconstrução social 453

Nara Elisa Gonçalves Martins e Leonéa Vitoria Santiago

CRIAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE MANGÁS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: uma experiência de diálogo com os saberes no ensino médio a partir do PIBID 471

Donizete Medeiros de Melo; Keitt Stefan Rodrigues e Rosemeire Reis

CONTANDO OUTRAS HISTÓRIAS: re/construindo o currículo de uma escola quilombola em Penedo/AL 486

João Pedro dos Santos Viana; Valéria Campos Cavalcante e Janayna Paula Lima de Souza Santos

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: pensando a filosofia, seus desafios e possíveis perspectivas 502

José Aparecido de Oliveira Lima; Williams Nunes da Cunha Junior e Cindia Maria Braga Albuquerque

FILOSOFIA E INFÂNCIA: considerações sobre o ensino de Filosofia para crianças 516

Williams Nunes da Cunha Junior e Dariely Lays Monteiro de Lima

PROFESSOR DE FILOSOFIA: considerações acerca da transição da universidade a sala de aula da educação básica 531

José Anderson de Oliveira Lima

O NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS NO CONTEXTO DAS CRECHES UNIVERSITÁRIAS: discussões preliminares 542

Meiriane Ferreira Bezerra Santos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O ANIQUILAR DA RAZÃO NO DESBRAVAMENTO DE UM NOVO MUNDO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATUALIDADE 554

Adriana Tavares de Almeida

O CONFRONTO DISCURSIVO ENTRE O CONSERVADORISMO EMPRESARIAL E A MEMÓRIA AMBIENTALISTA E SINDICAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ALAGOANA 569

Clay Ewerthon Alves do Nascimento

O MAPA E A BÚSSOLA: instrumentalidades metafóricas na pedagogia do problema em Michel Fabre 591

Ibrahim Camilo Ede Campos

SER CRIANÇA, SER BRINCANTE: reflexões sobre o brincar na educação infantil 605

Michaelly Calixto dos Santos; Priscila Gomes dos Santos e Sayarah Carol Mesquita dos Santos

A IMAGEM DOS NEGROS NO LIVRO DE HISTÓRIA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: contextos e reflexões 619

Cintia Gomes da Silva e Roseane Maria de Amorim

UMA LEITURA BENJAMINIANA DO PAPEL PEDAGÓGICO DA EXPERIÊNCIA NA NARRATIVA MODERNA 631

Carlos Henrique Ferreira Nunes e Anderson de Alencar Menezes

A APLICABILIDADE DO DESIGN THINKING NA ESCOLA ESTADUAL TEOTÔNIO VILELA 649

José Oseas de Oliveira Filho

AMBIENTE ESCOLAR E AS NOVAS DEMANDAS DA GERAÇÃO Z 667

Carlos Alexsandro de Carvalho Souza e Ana Lívia Clemente Santos

DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO PARA ABORDAGEM DE GEOMETRIA MOLECULAR TRIDIMENSIONAL BASEADO EM REALIDADE AUMENTADA 676

Valdeir Antonio do Nascimento Santos; Maria de Fátima Correia da Silva Neta e Simone Pimentel Sobral

ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO APLICADAS AO ENSINO SUPERIOR: uma análise comparativa no curso de Comunicação Social 688

Daniel Augusto Monteiro de Barros e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

ISSN 1981-3031
Vol. 01

NOVOS PARADIGMAS NA UTILIZAÇÃO DO VÍDEO PARA A EDUCAÇÃO ONLINE 705

Fernanda Josirene de Melo Ferreira e Cleide Jane de Sá Araújo Costa

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO TUTOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM A PARTIR DO USO DOS PLANOS DE TUTORIA NA EAD DA UAB 720

Emmanuele Maria Correia Costa e Cleide Jane de Sá Araújo Costa

A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NUMA PRÉ-ESCOLA: sobre competências de crianças 738

Elton André Silva de Castro

ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA 757

José Ricardo Lopes da Silva; Lais Helena Gouveia Rodrigues e Lucas Moreno Cavalcanti Araújo

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS 778

Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana; Géssika Cecília Carvalho e Flávia Regina Gomes de Lucena Sarmento

JUVENTUDES: educação e cultura no contexto da educação popular pela promoção dos direitos humanos 794

Maria José Guerra e Maria Dolores Fortes Alves

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA L2 PARA PESSOA SURDA: DESMISTIFICANDO OS MITOS DESVENDANDO A VERDADE 811

Aparecida Célia R. Bezerra e Reudson Douglas Bezerra

ISSN 1981-3031
Vol. 01

PREFÁCIO

A Pós-Graduação no Brasil passa por momentos turbulentos e com grandes desafios para os anos vindouros.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas não fica alheio à toda esta problemática conjuntural e social.

Os quinze (15) anos deste Programa de Pós-Graduação revela o compromisso desta Pós-Graduação com a sociedade alagoana. Sobretudo ao pensarmos numa ciência que se faz com recortes históricos, sociais, políticos e econômicos. A nossa defesa é de uma ciência cada vez mais engajada e comprometida com as tramas sociais e culturais.

O VIII EPEAL não ficou indiferente à problemática nacional. O título do Encontro revelou muito bem esta preocupação. De fato, refletir sobre a Educação na Contemporaneidade: entre Retrocesso e Emancipação significa repensar um conjunto de práticas, valores e políticas que perpassam o arquétipo cultural de uma dada civilização.

Vivemos momentos sombrios em que o Estado Democrático de Direito vem sendo constantemente ameaçado por políticas conservadoras, autoritárias e maniqueístas. Quando a Democracia deixa de ser uma realidade concreta, vivemos à margem do realismo civilizacional que almejamos.

Neste âmbito de compreensão, o VIII EPEAL quis reunir, traduzir, expressar e contemplar esta temática na sua mais profunda candência. O reflexo desta realidade ímpar, foi a presença de tantos pesquisadores nacionais e estrangeiros que com diferentes sensibilidades perceberam a gravidade de uma democracia em risco, soterrada por práticas autoritárias e fascistas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O objetivo maior do VIII EPEAL foi reunir estas sensibilidades e práticas em torno das pesquisas desenvolvidas no Estado de Alagoas. Pesquisas que desenvolvam outras narrativas sociais, que promovam a construção de novas identidades pessoais e sociais. Pensar em novas gramáticas sociais em que as subjetividades marginais possam emergir e se emanciparem de sistemas tiranos e opressores da dignidade humana.

O compromisso final deste encontro é com a Emancipação Humana em terras alagoanas. Sobretudo com a compreensão de que precisaremos construir uma ciência compreensiva capaz de perceber as dobras e as bordas das tramas da existência humana, neste sentido, fica o movimento de que Conhecer é Transformar.

Meu abraço fraterno,

Anderson de Alencar Menezes

Coordenador do PPGE/CEDU/UFAL

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A ADESÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM URBANO NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ/AL

Inalda Maria dos Santos
inaldasantos@uol.com.br

Martha Vanessa Lima do Nascimento
nesslim@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetiva traçar um recorte histórico acerca da implantação do PROJOVEM Urbano em esfera nacional, dando ênfase a sua adesão no Município de Maceió/Alagoas. Com isso, pretende-se destacar os objetivos do Programa, bem como os obstáculos quanto à sua execução. E, para tanto, inicialmente, torna-se imprescindível o entendimento acerca do que são políticas públicas e políticas públicas voltadas para juventude, além da compreensão quanto à conceituação de juventude à luz de autores que versam sobre o tema.

Palavras Chave: PROJOVEM Urbano - Políticas públicas - Políticas para Juventude e Juventude.

1. Introdução

A execução das políticas públicas é de suma importância para o desenvolvimento do Estado, e suas ações devem assegurar os direitos de cidadania da população, entretanto, não podemos deixar de entendê-las no contexto de uma sociedade capitalista. No ano de 2005, o governo federal desenvolveu o Programa de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, de caráter interdisciplinar, com o objetivo inicial de elevar a escolaridade dos jovens com idades entre 18 e 24 anos, que soubessem ler e escrever, mas que ainda não tivessem concluído o ensino fundamental. Em sua proposta pedagógica metodológica, também está prevista a capacitação profissional e a participação cidadã do jovem. Dessa forma, o Programa apresenta o seguinte

ISSN 1981-3031
Vol. 01

tripé: Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, que o alicerça.

O Programa foi criado em 2005 e reestruturado em 2008, passando a ser denominado de PROJOVEM Integrado, e ampliando o seu atendimento para jovens com idades entre 15 e 29 anos. O programa surge como tentativa de se corrigir distorções educacionais históricas presentes na vida dos jovens das camadas menos favorecidas, propondo-se a atender também às exigências do mercado de trabalho, ou seja, as demandas do capital. Entende-se ainda que ao integrar a Educação Fundamental (do 1º ao 9º), a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã, o PROJOVEM Urbano oferece a oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, bem como a apropriação e construção de novos conhecimentos, tendo sempre as suas experiências de vida valorizadas durante o processo de ensino aprendizagem.

Além disso, o PROJOVEM é uma extensão da Política Nacional de Juventude e se divide em quatro modalidades, voltada aos jovens com diferentes perfis: Projovem adolescente, Projovem do campo, Projovem trabalhador e Projovem urbano, sendo este último o foco do nosso trabalho que se desdobra acerca da adesão do Programa no Município de Maceió em Alagoas. Vale salientar que o trabalho é de cunho bibliográfico, e, também constitui objeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. O PROJOVEM Urbano é gerido pelo governo federal em parceria com o município de Maceió/AL, sob a coordenação da SEMED, e em 2015 completou dez anos de atuação no referido município.

1.1 Conceituação de Políticas Públicas

> Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais. (SEMA/PR, 2013, p.1).

As políticas públicas são formuladas principalmente através da iniciativa dos poderes executivo ou legislativo, separada ou conjuntamente, e também a partir das demandas sociais em seus diversos seguimentos**.** Possui fina articulação com o Estado, que por sua vez tem abrangência histórica articulada com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, e com a sua capacidade de resolver ou não os problemas e os dilemas de sua época. Ou seja, "toda política pública é uma forma de regulação e intervenção na sociedade" (SILVA, 2001, p. 37).

Não podemos deixar de entender as políticas públicas no contexto de uma sociedade capitalista, portanto, faz-se necessário a análise acerca da política social estabelecida no Estado que alicerça as políticas públicas, para que assim, possamos, obter a compreensão sobre para quem se destinam tais políticas e com quais finalidades. Sob o entendimento de Höfling (2001), **política pública** é uma forma de interferência do Estado, com o intuito de se manter determinado modelo social. Contudo, Souza (2007), esclarece que não existe uma única, nem melhor, definição sobre política pública.

Embora, as políticas públicas surjam, prioritariamente, como forma de atender aos interesses da classe dominante, de manutenção e acumulação do capital, por outro lado, configuram-se como de suma importância, pois surgem a partir de uma problemática pontual, que necessita de atenção, demandando, portanto, mobilização de todas as formas (pessoas, tempo, investimentos financeiros e entre outros).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Neste sentido, o PROJOVEM Urbano como política pública, caracteriza-se como um programa de abrangência nacional, tem como público alvo os jovens na faixa etária dos 18 aos 29 anos, que saibam ler e escrever, mas que ainda não concluíram o ensino fundamental.

1.2 Políticas Públicas Direcionadas a Juventude

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, ao afirmar, em seu artigo 1º, que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos", estabelece o paradigma de uma sociedade justa e igualitária, que ainda não conseguimos atingir. A caminhada na direção do reconhecimento dos direitos sociais tem sido marcada, historicamente, por um processo de avanços gradativos, permeados por retrocessos e pela necessidade de atenção permanente. Ao longo do tempo, diferentes grupos como: pequenos comerciantes, trabalhadores, mulheres, intelectuais, homossexuais, jovens e indígenas, lutam de forma incessante pela afirmação de suas especificidades e pelo respeito à sua dignidade. Dentre esses grupos, os jovens estão entre os de reconhecimento social mais tardio. No Brasil a população oficialmente reconhecida como jovem é aquela situada na faixa etária de 15 a 29 anos. É para essa faixa que se destinam tais políticas.

Segundo Aquino (2009) a inserção das discussões acerca da juventude no âmbito dos discursos sociais no Brasil se deu, até meados do século XX, essencialmente a partir de duas ideias centrais: por um lado, considerava-se a juventude como uma transição da infância para a vida adulta, constituída assim, por etapas rígidas que direcionariam o jovem aos papéis típicos do mundo adulto, como por exemplo, estudar, ingressar no mundo do trabalho, casar e constituir família, o que até em tão, exigia

ISSN 1981-3031
Vol. 01

esforços da família e da escola para que o jovem se tornasse um adulto útil para a sociedade. Porém, quando essas etapas não eram devidamente seguidas, tal comportamento seria considerado um desvio no processo de socialização.

> Quaisquer desvios e disfunções representavam a etapa *problemática* da juventude, quando apontava-se a necessidade do enfrentamento pela sociedade dos problemas sociais geralmente associados aos jovens, sendo direcionadas a essa população as ações e políticas de controle social repressivo (AQUINO, 2009, p. 26).

Em contrapartida, e partindo de uma concepção ampliada de direitos, "alguns setores da sociedade brasileira têm se voltado para a discussão da situação dos adolescentes e dos jovens" (CARRANO; SPOSITO, 2003, p. 19), principalmente a partir do ano de 1985, instituído pela Organização das Nações Unidas – ONU, como o *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*, impulsionando discussões e inserindo o tema juventude na agenda internacional. Diante disso, "delineia-se nova perspectiva sobre a juventude, em que perde força a conotação problemática do jovem e ganha relevo um enfoque completamente inovador: a juventude torna-se *ator estratégico do desenvolvimento"* (AQUINO, 2009, p. 26).

> "Em um contexto em que a juventude surge de forma múltipla como questão social relevante – seja pelos problemas que vivencia, seja pelas potencialidades de realizações futuras, seja ainda pelo que há de genuinamente rico neste momento do ciclo da vida –, cabe pensar os desafios que se apresentam para a sociedade brasileira em termos de atenção aos jovens" (AQUINO, 2009, p. 26).

E, um dos principais desafios para alcançar o pleno reconhecimento dos direitos dessa população reside no fato de que,

> "no âmbito da juventude, existem várias juventudes, ou seja, é preciso considerar a existência uma diversidade de identidades juvenis, de forma que para afirmar os direitos dos e das jovens faz-se necessário articular a busca pela igualdade individual de condições com a valorização da diferença" (BRASIL, 2006 p. 06).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Com isso, destaca-se que as necessidades provenientes da pobreza e dos processos de exclusão social e vulnerabilidades sociais, atrelados às necessidades inerentes ao desenvolvimento dos jovens, e que exigem ações que perpassam a necessidade de transferência de renda e bens materiais. Faz-se necessário, o reconhecimento dos direitos da juventude, ou seja, "associar serviços e benefícios que permitam a prevenção de riscos e contribuam para o reforço da autoestima dos jovens, o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de sobrevivência futura" (BRASIL, 2009, p. 06).

Institui o Estatuto da Juventude Lei nº 12.852/2013 e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

> O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada (Título I, Capítulo II, Seção II, Art. 7º).
> O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social. (Título I, Capítulo II, Seção III, Art. 14).

Com isso, entende-se que todas as políticas públicas educacionais direcionadas a população jovem surgem como forma de se reparar as consequências danosas dos processos de exclusão social do indivíduo, e, nesse sentido, todas as ações governamentais devem contribuir para a formação plena do cidadão, proporcionando-os a participação ativa no processo de construção do conhecimento, de modo que, esses possam atuar de forma decisiva na sociedade, no sentindo amplo, ou seja, oportunizando uma educação que possibilite a consciência política, a participação econômica, a responsabilidade social e a produção cultural. De acordo com o secretário nacional de Juventude, Gabriel Medina, o PROJOVEM é a primeira política pública de reconhecimento do jovem como sujeito de direitos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

1.3 Especificidades do Público Jovem

No Brasil, a população oficialmente reconhecida como jovem é aquela situada na faixa etária de 15 a 29 anos. É para esse público que são destinadas as políticas públicas para a juventude, dentre as quais, destacamos o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano. Para Carrano (2003) juventude é algo que varia no tempo e no espaço, mas que, de forma geral, tem sido definida pela cronologia etária ou pela "imaturidade psicológica".

Para Margulis e Urresti (1996, p.11) juventude, "é um conceito fluido, é uma construção histórica e social e não meramente uma condição de idade. Cada época e cada setor postulam diferentes maneiras de ser jovem, dentro de situações sociais e culturais específicas". Ou seja, para os autores, ser jovem, não é somente uma questão de idade, há de se considerar aspectos fundamentais como, por exemplo, a circunstância cultural, na qual, o sujeito está inserido, aprofundando-se, desse modo, em novas percepções, valorizando-se as especificidades da juventude que, de fato, caracterizam-na e a difere de outras gerações.

Para Novaes (2015) especialista em Juventude, o PROJOVEM Urbano é um programa que acontece a partir dos sonhos e expectativas dos jovens. E que este está sempre se reinventando, se oxigenando. "É um programa de aprendizado do jovem do século 21, focado naqueles que estão vulneráveis, excluídos."

2. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM URBANO

De acordo com o Projeto Pedagógico Integrado do PROJOVEM Urbano, desenvolvido pela Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, o programa foi criado como ação integrante da Política Nacional de Juventude lançado pelo governo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

federal no ano de 2005, destacando-se em sua proposta, o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, a Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM. Com ênfase no segmento juvenil mais vulnerável e, portanto, menos contemplado por políticas públicas, e, compreendendo, inicialmente, jovens de com idades entre 18 e 24 anos, que já haviam terminado a antiga quarta série primária, hoje denominada de quarto ano do ensino fundamental I, mas que ainda não haviam concluído a oitava série (nono ano) do ensino fundamental, e ainda, que não possuíssem vínculos formais de trabalho.

> "O Programa caracterizou-se como emergencial, atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio, e experimental, baseando sua proposta curricular em novos paradigmas de ensino e aprendizagem que permitem articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária." (BRASÍLIA, 2008).

Desse modo, o PROJOVEM foi implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Programa, regulamentado pelo Decreto n° 5.557, de 05/10/2005, obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE 2/2005, de 16/03/2005, aprovado pela Resolução 3/2006, de 15/08/2006, como um curso experimental, de acordo com o artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, viabilizou-se, por meio dos sistemas de educação a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional (formação inicial). De acordo com o Manual do Educador do PJU (2013) - guia de orientações do Projovem Urbano, a meta inicial do programa foi atender cerca de 200.000 jovens, no período de 2005 a 2008, atuando em todas as capitais brasileiras e no Distrito Federal. Em 2006 ampliou o atendimento aos municípios das regiões metropolitanas que possuíam 200.000 habitantes ou mais, tendo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

recebido a adesão de 29 cidades, incluindo-se o município de Maceió Alagoas.

2.1 – Adesão do Programa Nacional de inclusão de Jovens - PROJOVEM URBANO no município de Maceió/AL

O PROJOVEM atua no estado de Alagoas com o Projovem Campo Saberes da Terra que integra as políticas de educação do campo e de juventude, desenvolvidas pelo MEC, dando oportunidade a jovens agricultores, excluídos do sistema formal de ensino, o Projovem Trabalhador que prepara os jovens para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda, o Projovem adolescente destinado aos jovens de 15 a 17 anos que oferece oportunidades sócio-educativas para criar condições de inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional, que são as ramificações do programa que tem coordenação pela Secretaria de Estado de Educação.

Em 2005, a Prefeitura de Maceió/AL, apresenta ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a proposta de Plano de Trabalho Anual com vistas ao apoio financeiro de ações para implantação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem, uma iniciativa do Governo Federal, no município que apresenta uma oferta de 6.000 vagas. Com isso o Projovem Urbano destinado ao público da Educação de Jovens e Adultos – EJA com atendimento aos jovens com faixa etária entre 18 e 29 anos, fica sob a coordenação da Secretaria Municipal de Maceió.

Segundo as diretrizes que o norteia, o Projovem oferecerá, a seus participantes, oportunidades de elevação da escolaridade; de qualificação profissional; e de planejamento e execução de ações comunitárias de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

interesse público, por meio de curso, que proporcionará a formação integral do jovem. Cabe ressaltar que a educação profissional destinada ao público jovem no Brasil, não se configura como um fato novo, tal oferta prevista, inclusive nos documentos que norteiam a educação, visa à inserção do jovem no mercado de trabalho, cada vez mais cedo, porém, é pertinente a observação em relação aos cursos profissionalizantes, de caráter inicial, disponíveis para os jovens, os arcos ocupacionais do PJU objetivam o suprimento de vagas de acordo com as exigências regionais, o que não oportuniza ao jovem um grande número de opções ou remuneração adequada. Além disso, observa-se ainda que, a oferta de vagas de emprego disponível encontra-se cada vez mais escassa, o que oportuniza a fala do empreendedorismo no PJU, inclusive.

> O capital não só assume tudo aos seus interesses, mas inclusive determina o que quer e o que deve ser feito para atender aos seus desejos. O capital não espera os trabalhadores têm a lhe oferecer, dita suas necessidades. Para isso, constrói os novos conceitos e as novas categorias coordenadas da sua relação com o trabalho. Entre estes, os conceitos de empregabilidade e de competências surgem como aqueles que melhor sintetizam a crise do emprego e as estratégias do capital, no campo educacional, objetivando manter sua hegemonia (OLIVEIRA, 2003, p 86).

No dia 10 de junho de 2008, a Medida Provisória nº 411/2007 foi convertida na Lei nº 11.692/2008, que dispõe sobre o Programa de Inclusão de Jovens – PROJOVEM e determina, em seu art. 2º: “O PROJOVEM, destinado aos jovens de 18 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das modalidades: (I) PROJOVEM Adolescente – Serviço Socioeducativo; (II) PROJOVEM Urbano; (III) PROJOVEM Campo – Saberes da Terra e PROJOVEM Trabalhador”, já descritos anteriormente. A Lei nº 11.692/2008 estabelece, ainda, em seu artigo 12: “O PROJOVEM Urbano atenderá a jovens de 18 a 29 anos que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental”.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Segundo a SEMED, o município de Maceió Alagoas tem parceria com o PROJOVEM desde o início do Programa, em 2006, e de forma ininterrupta, lança todos os anos, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, edital para inscrições de estudantes. Nos últimos três anos ofertando mais de cinco mil vagas na rede pública estadual, para o ensino fundamental que corresponde do 1º ao 9º ano, oportunizando a qualificação profissional inicial, geralmente nas áreas de Administração, Telemática e Turismo e Hospitalidade, de acordo com as necessidades da região. Para o ingresso no curso, no ato da inscrição, o jovem realiza prova de proficiência na própria Secretaria Municipal de Educação, ou nos devidos postos de cadastramento, geralmente, escolas do próprio município, a prova de língua portuguesa, deverá atestar que o estudante sabe ler e escrever. E, além das disciplinas regulares, o currículo integrado do PROJOVEM Urbano proporciona a interdisciplinaridade dos conteúdos, incluindo-se a disciplina de participação cidadã, fundamental para formação emancipatória dos sujeitos aos moldes de Paulo Freire.

A proposta do Programa possibilita ainda que os estudantes tragam seus filhos para a escola, na qual, permanecem na sala de acolhimento, do início ao final da aula. O ingresso e permanência no curso concede aos jovens uma bolsa de estudos de R$100,00 mensais que estará condicionada a 75% de frequência nas atividades presenciais e a entrega de trabalhos pedagógicos. Dentre os materiais didáticos entregues aos estudantes incluem-se, Guias de Estudo Integrado nos respectivos volumes I, II, III, IV, V e VI, além da agenda do estudante e dos cadernos de atividades de Participação Cidadã e Qualificação profissional. Assim como todos os anos ocorre a inscrição para estudantes do PROJOVEM, a SEMED também lança edital para contratação de profissionais para atuarem como docentes nas disciplinas de português, matemática, inglês, ciências naturais e humanas, participação cidadã e qualificação profissional, além de merendeiras e

ISSN 1981-3031
Vol. 01

educadoras para desenvolver atividades com as crianças na sala de acolhimento.

É importante destacar que o programa estipula uma carga horária de 12 horas mensal para formação continuada dos educadores durante os dezoito meses de curso, as formações acontecem aos sábados em uma instituição de ensino superior de Maceió. Os formadores oriundos da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no caso de Maceió, são contratados para atuarem no programa e recebem formação prévia e continuada em diferentes regiões onde ocorrem os encontros estaduais de formadores do PJU, o evento está sob a coordenação pedagógica da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. A proposta requer atualização dos temas desenvolvidos durante o curso, bem como prevê a investigação da realidade local onde estão inseridos os jovens, com o intuito de adaptação dos conteúdos disponíveis nos guias de estudo.

Ao final do curso, os jovens concluirão o ensino fundamental e terão uma formação profissional inicial. Porém, embora haja esforços dos profissionais diretamente ligados ao PROJOVEM, o programa enfrenta uma série de obstáculos de cunho administrativo, principalmente no que se refere ao pagamento das bolsas dos alunos que a recebem com atraso do governo federal, com atraso também são entregues os materiais didáticos, outro ponto a se destacar refere-se às salas de acolhimento (salas de aula das escolas públicas de Maceió) com infraestrutura precária e a falta de materiais educativos e didáticos nas escolas. Contudo, acredita-se que o maior obstáculo enfrentando pelo Programa seja a evasão escolar, realidade muito presente na modalidade EJA, público alvo do PROJOVEM, mas que deve ser cuidadosamente analisado levando-se em consideração os impasses relatados acima, afim de, se observar a existência de alguma relação entre as falhas na execução do programa e o quantitativo anual de alunos desistentes.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

3. Considerações Finais

O PROJOVEM Urbano é uma política pública vigente no Município de Alagoas, direcionada para o público jovem, completa dez anos de atuação de forma ininterrupta, com considerável participação no cenário educacional da capital, visto o quantitativo de concluintes nos cursos, durante toda a sua existência. Configura-se como um programa educacional e de qualificação profissional voltado para jovens de baixa renda, com entradas e saídas da escola, característica bem presente no público da EJA. Levando-se em consideração o capitalismo, proporciona a manutenção do modelo de sociedade atual que visa à entrada dos jovens, cada vez mais cedo, no mercado de trabalho, ocupando vagas de trabalho com baixa remuneração, oferecendo poucas chances de ascensão profissional, principalmente, àqueles que não pretendem dar prosseguimento aos estudos.

Porém, trata-se de uma importante política pública, considerando as especificidades do público jovem e oportunizando a busca do primeiro emprego, e que apesar da contradição, e diante do modelo de sociedade capitalista, o trabalho torna-se uma ferramenta imprescindível para a vida humana, além disso, auxilia o estudante a avançar com os estudos. Apesar do modelo capitalista histórico de desenvolver o ensino, tem comprometimento com a formação dos estudantes e de seus educadores, e preza, sobretudo, pela atualização dos conteúdos ministrados em sala de aula, oportunizando assim, o desenvolvimento de novas abordagens, visto que, o conhecimento é dinâmico e o público jovem pertence a uma geração ativa e que se renova a cada dia. Vale ressaltar ainda o seu projeto pedagógico interdisciplinar comprometido à emancipação da educação.

Contudo, observam-se obstáculos pertinentes e que interferem diretamente no bom andamento do programa, pois atrasos financeiros recorrentes dificultam, e muitas vezes até, inviabilizam a execução dos trabalhos, principalmente, porque o programa lida com a questão da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

vulnerabilidade social dos jovens que ainda não trabalham e necessitam do auxílio mensal que o governo prevê para o aluno frequentador do curso. Com isso, tenta-se continuamente obter respostas para esses impasses, afim de, se obter uma compreensão do papel do Estado na garantia da efetivação do programa que oportuniza o ensino fundamental, a capacitação profissional e a participação cidadã dos jovens, de acordo com os dados do programa, em 10 anos de atuação, apesar do grande número de evasões, uma média de 600 alunos conseguem concluir o curso todos os anos em Maceió/Alagoas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. Castro, Mary Garcia. WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas:Por que frequentam?** Brasília – DF: Flasco – Brasil, OEI, MEC, 2015.

AQUINO, Luseni. **A juventude como foco das políticas públicas.** In: CASTRO, Jorge Abrahão de. et. al. (org.). Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Brasília: Ipea, 2009.

BRASIL. **Manual do educador – Orientações Gerais**/ [organização: Maria Umbelina Caiafa Salgado; Revisão: Rafael Paixão Barbosa] – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos – PROJOVEM Urbano, 2012.

DIÓGENES. Elione Maria Nogueira. **Políticas públicas de Educação: concepções e pesquisas**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

_____**Estatuto da Juventude**. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013.

OLIVEIRA. Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. 2003.

_____MEC/FNDE – Plano de trabalho. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens**. 2006.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

_____**Presidência da República** – Secretaria - Geral da Presidência da República-Secretaria Nacional de Juventude - **ProJovem Urbano. Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília 2008.

SEMA. Secretaria do Meio Ambiente. O que são políticas públicas. Disponível em: < http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_PoliticasPublicas.p df >. Acesso em: 1 nov. 2013. > Acesso em: 02 de maio de 2017.

Programa de capacitação de jovens. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/programa-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalhoAcesso em: 02 de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

GESTAO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO SUJEITO

Cindia Maria Braga Albuquerque
cindiabraga@gmail.com

Inalda Maria dos Santos
inaldasantos@uol.com.br

RESUMO: A gestão escolar democrática tem sido alvo de muitos estudos, pretendemos aqui colaborar apontando a formação e a atuação crítico-reflexiva dos sujeitos inseridos no espaço escolar como caminho para alcançar a efetividade do princípio democrático. Consideramos que a partir dessa visão seja possível refletir sobre os dilemas do ambiente escolar, passando a atuar de forma coletiva em busca de sanar tais problemáticas. Assim, buscamos incentivar para que os educadores despertem para uma atuação crítica, na qual possam tornar-se produtores de conhecimento, ao mesmo passo que estimulam seus alunos desenvolverem tais capacidades. Em meio a esse processo a escola aparece dando condições para que esses sujeitos se desenvolvam e oportunizando o envolvimento da comunidade escolar nas ações realizadas dando efetividade a democratização por meio da participação na instituição escolar.

Palavras-chave: Gestão - crítico-reflexiva – participação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte de uma análise de abordagem qualitativa, na qual se pretende tecer algumas opiniões acerca da gestão escolar democrática e ainda apontar a formação crítico-reflexiva do sujeito como caminho para sua efetivação. Acreditamos que a gestão democrática seja um caminho importante na busca pela transformação social. A escola é espaço no qual os sujeitos tanto adquirem conhecimento como também o produz, assim sendo, é nela que podemos iniciar um processo de mudanças que podem auxiliar na evolução de toda uma conjuntura social.

Para superar as condições de submissão e aceitação é indispensável uma transformação pessoal/individual, para que posteriormente passam

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ocorrer transformações em um contexto mais amplo. A fim de alcançar esse despertar destacamos a formação crítico-reflexiva dos sujeitos no espaço escolar como uma forma de atentar para as questões que decorrem dos dilemas deste ambiente. É a partir dessa consciência crítica que novos olharem podem ser apontados visando trazer soluções e mudanças para a escola. Nesse sentido tanto professores como alunos devem buscar esse desenvolvimento a fim de se tornarem sujeitos ativos.

Na gestão democrática o Conselho escolar aparece como órgão representativo que é composto por todos os segmentos da escola: pais, alunos, professores e funcionários. Tais segmentos precisam expressar seus posicionamentos frente às decisões a serem tomadas, ao mesmo passo que devem propor ações a serem desenvolvidas. Diante desse papel a formação crítica aparece como fator favorável ao desenvolvimento desses sujeitos e a escola deve se mostrar aliada nesse processo.

Gestão Escolar Democrática: apontamentos iniciais

Abordar a temática gestão escolar demanda compreender como o termo gestão passa a fazer parte desse espaço (a escola) e de que forma ela pode ser compreendida. Embora as leis educacionais ainda façam uso do termo direção escolar é possível encontrar de forma bastante expressiva o termo gestão sendo utilizado na literatura ou como sinônimo daquele. A gestão democrática passa a fazer parte do cotidiano escolar como princípio estabelecido na Constituição Federal (CF) de 1988 e posteriormente melhor definida na Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

O Artigo 206 da CF que trata dos princípios do ensino estabelece a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, que tem na LDBEN (1996), a complementação textual, “na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O termo gestão de acordo com Cury “provém do verbo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito" (CURY, 2005, p. 14).

Cury refere-se à gestão democrática escolar como uma forma de a comunidade educacional participar "ativamente" da sociedade, buscando alcançar objetivos pré-estabelecidos em um projeto pedagógico, visando com isso alcançar melhor qualidade educacional, tornando esses sujeitos seres mais comprometidos e questionadores diante das ações do Estado. Corroborando com o pensamento apresentado por Cury, de forma bastante objetiva podemos compreender que

> A gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia (CURY, 2003, p. 18).

O conceito apresentado é bastante pertinente, pois é possível constatar nele aquilo que há de mais marcante na gestão democrática: a participação. Sem ela não há como se efetivar tal princípio, somente a partir da voz ativa dos sujeitos envolvidos e das suas contribuições é possível democratizar o espaço escolar, da mesma forma que esta é a única forma de viver a democracia política e social. Essa participação dos sujeitos no âmbito escolar ocorre por meio do Conselho escolar, órgão representativo, deliberativo, consultivo e fiscalizador que é composto por representantes de cada segmento que compõe a instituição: pais, alunos, professores e técnicos.

Cury (2003) cita que na escola a gestão democrática torna-se sinônimo de transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Concordamos com o autor e acrescentamos que na escola esses princípios se realizam através da atuação efetiva do Conselho, pois é este o órgão que contempla todas essas competências. Ele é agente fiscalizador das ações, do recurso financeiro

ISSN 1981-3031
Vol. 01

destinado ao desenvolvimento das atividades fins e meio da escola, portanto, somente a partir da aprovação do Conselho as ações podem ser efetivadas. Com a gestão democrática e a atuação deste órgão representativo a autonomia se fez presente nas instituições de ensino; os recursos passaram a ser descentralizados; a escola torna-se responsável pela forma como os eles serão distribuídos de acordo com suas necessidades. E para que tudo isso ocorra de forma transparente à participação e o trabalho coletivo surgem como ferramentas determinantes desse processo.

De acordo com Lück (2011), a gestão democrática é entendida "[...] como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implantação. [...]" (LÜCK, 2011, p. 57). Desse modo, percebemos que participar do processo, não significa apenas fazer parte dele, mais acima de tudo, ser responsável por ele. Assim, gestão democrática na escola tem:

> [...] finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vista à realização de suas finalidades (PARO, 2011, p. 15).

Nesse sentido, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da escola passa a não ser mais apenas do Estado, existe agora um conjunto de sujeitos envolvidos que também se tornam responsáveis. Uma vez que a escola torna-se autônoma e ela mesma decide (via Conselho escolar) de que forma irá administrar seus recursos financeiros destinados ao ensino, não cabe mais ao Estado a responsabilidade única pelo seu bom ou mau desempenho, pois as ações foram descentralizadas e cada sujeito assume sua parcela de responsabilidade nesse processo.

Com o estabelecimento do princípio da gestão democrática na rede pública de ensino as escolas – que passaram a atuar segundo esse princípio – iniciaram um novo ciclo, saindo do caráter clientelista e de apadrinhamento advindo de tempos nos quais os governantes eram quem indicavam os

ISSN 1981-3031
Vol. 01

gestores, para uma nova prática na qual a eleição torna-se forma de assumir tal responsabilidade. Sendo assim, tanto para a gestão quando para se tornar membro do Conselho deve haver um processo eleitoral que irá avaliar as competências dos sujeitos e elege-los para representa-los durante um período de dois anos, podendo reeleito pelo mesmo período por apenas mais um mandato consecutivo.

Sobre a eleição, teóricos como Pinto, mencionam fatores negativos, apontando que “o problema maior na eleição para dirigentes escolares é não exigirem dos candidatos uma formação específica no campo da pedagogia escolar” (PINTO, 2011, 173). Os candidatos ao cargo de gestor podem ser de qualquer área (humanas, exatas), por isso a crítica apontada por Pinto, pois na sua visão o conhecimento acerca do campo pedagógico torna-se indispensável para essa função. O que se pode constatar através de dialogo estabelecidos com gestores, no que concerne as escolas estaduais de Alagoas, é que após a nomeação para o cargo de gestor ocorre apenas uma formação com certificação de 40h na qual são esclarecidos diferentes aspectos referentes às atribuições de um gestor: os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Concordamos com Lima ao apontar que “[...] a eleição para diretores é um procedimento importante, mas não assegura em si a efetiva democracia dos estabelecimentos de ensino [...]” (LIMA, 2011, p. 157). Esta, por sua vez, apenas é assegurada através da efetiva atuação do Conselho escolar. O que também demanda conhecimento acerca das finalidades, atribuições e responsabilidades de cada segmento que o compõe. Para isso, faz-se necessário orientar e esclarecer a comunidade escolar sobre a importância da participação, prepará-los para o papel que cada um pode desempenhar na escola. “A participação é condição para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra [...]” (BRASIL, 2006, p. 40).

Em virtude do processo histórico de dominação e repressão vivenciado no Brasil, no período de ditadura, os sujeitos estão desabituados a terem voz

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ativa perante as decisões superiores, sentem medo de represálias, pois aquilo que viveram outrora ainda está vivo em suas memórias. Diante disso, cabe aos membros da escola proporcionar essa mudança de postura, dar abertura para que comunidade sinta-se atraída para exercer seu papel. Visando garantir que a gestão democrática não seja apenas um discurso, mas sim uma realidade.

Buscar mecanismos que viabilizem a libertação social deve ser objetivo central no espaço educacional. Orientar os discentes a serem críticos, apresentar a eles conhecimento de elevado nível que os levem a reflexão sobre qual a saída para a problemática da dominação é condição para que a transformação aconteça. É nesse sentido que Rancière (2002, p. 107) menciona que a intenção não deve ser tornar os sujeitos sábios, mas "elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores".

Visando o desenvolvimento dessa concepção de superação da dominação e do conformismo, bem como estando cientes da necessidade da participação social no espaço escolar é que nos propomos a pontar a formação crítico-reflexiva dos sujeitos como caminho alcançar a efetivação da gestão democrática. Defendemos que se professores – possíveis gestores ou membros de um segmento que compõe o Conselho – tiverem uma formação pautada em fundamentos que incentivam a atuação crítica haverá maiores possibilidades de participação efetiva desses sujeitos. Do mesmo modo, se alunos – também segmento do Conselho – tiverem acesso a aulas que estimulam a reflexão e a crítica acerca das problemáticas sociais também o farão enquanto segmento representativo do Conselho.

Ou seja, à medida que sujeitos que estão inseridos diretamente nas decisões e ações pertinentes ao espaço escolar são formados de modo a refletirem sobre os dilemas escolares, políticos, sociais e educacionais como

ISSN 1981-3031
Vol. 01

um todo, sem dúvida alguma terão maiores condições de exercerem suas atribuições – enquanto membros do Conselho – de forma consciente e responsável. Para tomar decisões é preciso conhecimento, senso crítico, visão de mundo e objetivos pré-definidos, somente com pessoas que possuam tais capacidades se faz possível considerar que há condições de elas serem capazes de modificar a conjuntura social a qual estamos submetidos. Dessa forma, defendemos que todos os segmentos do Conselho tenham acesso a formações que os estimulem a serem pesquisadores e produtores de conhecimentos em busca da transformação social.

Formando sujeitos críticos e reflexivos

O ser crítico e reflexivo ocorre quando o sujeito passa a se questionar e a querer melhorar sua prática. Segundo Alarcão (1996) a postura de questionador caracteriza o pensamento reflexivo, logo, não haverá produtividade em uma estratégia formativa se esta não vier acompanhada de um espírito investigativo, de descoberta e envolvimento pessoal.

Essa atitude de refletir sobre as questões que lhe causam inquietude é fundamental para que um profissional (docente) busque desenvolver-se e desenvolver meios de realizar uma atividade com melhor desempenho, atingindo, consequentemente, um melhor rendimento de seus alunos. Esse perfil de docente é uma necessidade nos dias atuais, pois o aluno não é mais um sujeito passivo e sem posicionamento, pelo contrário, é um indivíduo questionador e com opiniões. E ele precisa constantemente ser estimulado a expressar sua opinião e a expor o seu conhecimento de mundo.

Pensando nesse modelo de aluno, o educador necessita buscar desenvolver sua prática de forma dinâmica e contextualizada, desenvolvendo sempre uma reflexão sobre sua ação e sobre as ações de seus alunos, questionando-se sobre os problemas que vivencia no contexto escolar e buscando encontrar respostas que os solucionem. Para isso, a reflexão deve

ISSN 1981-3031
Vol. 01

estar direcionada aos diversos personagens do processo de ensinar e aprender. Tanto o aluno quanto o próprio professor devem ser avaliados, e não apenas estes, mas todo o espaço escolar, inclusive a comunidade externa.

O repensar sobre as problemáticas educacionais é o que torna um profissional crítico-reflexivo, e isso só se realiza através da pesquisa. Assim, segundo Mendes (2005), refletir deve ser um esforço consciente e voluntário que leva ao questionamento, às ações e consequentemente à investigação e as novas descobertas. Tais descobertas podem modificar uma realidade, ou pelo menos pode apresentar meios para se alcançar as mudanças desejadas.

Pereira (2012) nos alerta que a prática reflexiva não acontece individualmente. Ela ocorre no coletivo, na relação com o outro e consigo mesmo, ouvindo a si próprio, fazendo-se ser ouvido e reconhecendo a importância da teoria nesse processo de desenvolvimento reflexivo. Percebendo ainda que não existe saber absoluto e imutável, todo conhecimento pode sofrer alterações de acordo com as mudanças sociais, políticas e culturais.

Para se adequar a esse novo perfil, faz-se necessário atentar para uma prática mais questionadora e menos estática, algo que possibilite o desenvolvimento da curiosidade dos alunos, deixando-os pesquisar e não lhes dando respostas prontas e acabadas. Nesse sentido Perrenoud (2001, p. 26 apud PEREIRA, 2012, p. 75) menciona que “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”. Apenas quando o docente perceber a necessidade de se tornar pesquisador e reflexivo se fará possível a busca por métodos transformadores de ensino. É necessário o despertar de uma ação-reflexão-ação, ou seja, uma consciência de que existe uma prática que precisa ser repensada e transformada.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

É preciso buscar o dialogo, as respostas às inquietações sociais, as razões e as formas de utilização dos conteúdos estudados em sala de aula. O aluno é um ser ativo e, sobretudo, participativo. O professor reflexivo, é um personagem que, segundo Alarcão (1996), não se esgota no imediatismo de sua ação docente. Para ela, é indispensável que os professores sejam agentes ativos do seu próprio desenvolvimento. Ao mesmo passo em que devem se preocupar com o bom funcionamento da escola, enquanto espaço à serviço do projeto social de formação dos educandos.

Para alcançar esse perfil de profissional faz-se necessário, como nos aponta Pereira (2012, p. 71), “superar a alienação e o conformismo, buscando atingir o modelo reflexivo e crítico, de modo a estimular os profissionais da educação a repensarem suas práticas e ações, mudando seus conceitos em prol de avanços educacionais”. Assim, a mesma autora acrescenta ainda que “a pesquisa sobre a prática oferece condições de refletir as incertezas que trazem, possibilitando ainda conduzir um ensino que luta por condições justas e equânimes”. Pessoas insatisfeitas buscam respostas para os problemas existentes. Evoluir individualmente é o primeiro passo para um crescimento coletivo.

Atentar para o desenvolvimento dos alunos torna-se indispensável uma vez que “[...] os alunos estão ainda em processo de autonomização e precisam de ser ajudados neste processo pelos professores, sendo portanto a autonomia simultaneamente objectivo e processo” (ALARCÃO, 1996, p. 5). Filho e Quaglio (2008) destacam que o professor reflexivo deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, orientando aos alunos em suas incertezas fazendo com que eles saibam tomar decisões, inclusive as que concernem a atuação no Conselho escolar.

A prática docente deve estar preenchida de conhecimento teórico e das vivências cotidianas, existindo uma contextualização em sua ação, pois essa deve ser fruto das necessidades sociais, acontecendo sempre de forma planejada, a fim de contemplar os interesses da comunidade onde está

ISSN 1981-3031
Vol. 01

inserida. Além disso, esse planejamento precisa ser dialogado e pensado junto aos sujeitos envolvidos. Assim, é preciso mais do que domínio do conteúdo curricular; é preciso sentir o ambiente, os sujeitos e suas necessidades, e para perceber todos esses fatores, pensar é a condição primária.

Quando Paulo Freire (1921) tratou da conscientização do homem esteve justamente mencionando sobre a necessidade do desenvolvimento crítico do mesmo, desejando que o sujeito se preocupe com os problemas do mundo e que busque resolvê-los. Para ele, a conscientização “é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1979, xx). É nesse sentido que o autor deseja que o homem busque a utopia, realizar aquilo que está distante, mas que pode, sem dúvida, ser alcançado. Para ele utopia é “não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1979, xx).

Diante desse pensamento de Freire é preciso que os educadores acreditem na capacidade de mudança que o ser crítico-reflexivo pode promover. Repensar a prática, buscar sanar os problemas e as dificuldades encontradas na atividade docente e no espaço educacional como um todo possibilitaria alcançar os objetivos a que se propõem como educadores.

Para que haja essas mudanças a escola também precisa ser um espaço em reflexão, onde se busca caminhar favorecendo o desenvolvimento crítico, onde os profissionais tenham autonomia de realizar suas atividades de acordo com o que acreditam ser o adequado ao melhor desenvolvimento dos alunos. Isso apenas se faz possível quando existe, no ambiente escolar, uma parceria entre gestão, coordenação e docente. Essa parceria possibilita o

ISSN 1981-3031
Vol. 01

desenvolvimento de práticas educativas pautadas em uma postura democrática, onde o professor tem autonomia e estímulo profissional.

Diante disso, Pereira (2012, p. 73) acrescente que o perfil de um educador "que compreenda o processo de ensino aprendizagem numa dinâmica dialógica, no qual 'o ato de aprender seja um ato de liberdade', (FREIRE, 2008) deve ser contemplado numa proposta de educação democrática" (PEREIRA, 2012, p. 73), contanto que essa seja uma proposta real e não apenas fantasiosa.

Compreendendo que a escola deve contribuir apresentando uma parceria na constituição do professor pesquisador crítico-reflexivo desejamos, como sugere Alarcão (2001), uma escola também reflexiva, um ambiente que questiona sua própria atuação "concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo" (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Nesse sentido, o papel de uma instituição de ensino hoje está para além do processo de alfabetização; visa atingir aspectos sociais, contribuir formando sujeitos que ajudam a sanar os problemas da sociedade local e que estejam criticamente preparados para buscar melhorias em um contexto global. "Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos" (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Alarcão (2001) ainda destaca que uma instituição inflexível, com uma estrutura hierarquizada, sem diálogo entre setores, que não percebe as potencialidades dos seus membros, e que não pensa em diferentes estratégias de atuação, sem dúvida tende ao fracasso e ao insucesso. A escola, enquanto espaço de reflexão, precisa conhecer o seu espaço, os sujeitos que nela estão inseridos, quais as suas pretensões naquele

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ambiente, o que almeja desenvolver e quais os meios possíveis para alcançá-los. Filho e Quaglio (2008, p. 62) mencionam que “a escola, sendo um organismo vivo e atuante, precisa se interrogar e buscar sua transformação em instituição autônoma, responsável e educadora, devendo saber ‘onde está’, ‘para onde quer ir’ e ‘descobrindo o seu caminho para chegar lá’”.

Assim, a escola deve considerar, principalmente, os sujeitos que nela estão inseridos, estando sempre atenta os cinco pilares que a sustenta (liderança, visão, diálogo, pensamento e ação), não esquecendo jamais da necessidade de possuir um projeto construído de forma coletiva, reflexiva e democrática; um ambiente de grande papel social, sempre comprometida com o desenvolvimento humano. Por isso, o professor, enquanto membro dessa instituição, deve ser ativo não apenas em questões pedagógicas, mas também políticas e administrativas. Com isso,

> [...] Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas (ALARCÃO, 2001, p. 23).

Dessa forma, reafirmamos que todos que compõem a escola são responsáveis pelo seu desenvolvimento e por tudo que ela acredita e realiza. Nenhum membro da escola pode agir sozinho, todos devem dar sua parcela de contribuição. É a partir dessa visão que corroboramos com a ideia posta por Filho e Quaglio (2008) na qual o professor ao refletir criticamente se permite analisar inclusive a própria estrutura institucional da qual é membro, os valores educacionais que ela apresenta, podendo com isso buscar apresentar propostas para sua melhoria ou optar por sair dela. São caminhos que somente o educador poderá escolher, contudo essa escolha apenas ocorre no momento em que há um despertar crítico-reflexivo, uma inquietude que o faz pensar.

O professor reflexivo não apenas faz parte da escola, mas necessariamente passa a pertencer à comunidade na qual ela esta inserida.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Seu papel enquanto sujeito crítico está para além do ensino em sala de aula; sua prática deve voltar-se para um contexto geral, social. Não há como desconsiderar o contexto social, porque os alunos que ali estão trazem consigo suas histórias, vivencias e culturas. Nesse sentido, concordamos cm Colares (2011) quando diz que

> A escola é um mundo. O mundo é uma escola. Os contextos externos e internos se influenciam mutuamente. Os homens e as mulheres não chegam à sala de aula desprovidos de saberes e de conhecimentos. Trazem consigo as vivências, as marcas, as falas, ou seja, imprimem ao contexto escolar o cotidiano do seu bairro, da sua rua, da sua travessa, sua ponte, seu sítio, seu igarapé, seu rio, sua vida (COLARES [et. al.], 2011, p. 161).

Uma escola como espaço de desenvolvimento crítico-reflexivo depende de uma construção coletiva, onde alunos, professores, escola e comunidade externa devem estar unidos, buscando alcançar objetivos comuns e melhorias para o ensino-aprendizagem para a comunidade em geral. Logo, “se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, pela interação e pela flexibilidade” (ALARCÃO, 2001, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar de educação é mergulhar em um cenário amplo de possibilidades. Cenário esse que antes de tudo perpassa por um processo histórico que o define. Considerar todos os percursos pelo qual a educação vem passando para que hoje tenha o caráter que apresenta é condição para que se possa compreender quaisquer que seja o objeto de estudo investigado. No contexto educacional é imprescindível reconhecer que avanços ocorreram, porém é indispensável continuarmos em buscar de efetivar conquistas que ainda não saíram do papel. As leis determinam diversas garantias educacionais, porém ainda falta muito para que possamos vê-las efetivamente realizadas na prática.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Enquanto educadores e pesquisadores temos o dever de orientar nossos discentes para que desenvolvam um sento crítico-reflexivo de participação e de fiscalização, de luta constante por seus direito e de busca incessante pela transformação social. Torna-se de grande importância nesse processo a participação da escola como agente estimulador e incentivador de todos os sujeitos a fim de tê-los como aliados nessa luta. O ambiente escolar deve permitir e proporcionar condições para que seus profissionais busquem conhecimento e crescimento, incentivar a participação e a democratização do espaço escolar é caminho para grandes mudanças no mesmo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (ORG.).**Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares e a educação no campo** / elaboração Regina Vinhaes Gracindo...[et al.]. Brasília – DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf

COLARES, Mª. L. I. S.; GONÇALVES, Tadeu OI.; COLARES, Anselmo A.; LEÃO, Jacinto P. P. **O professor-pesquisador-reflexivo**: debate acerca da formação de sua prática. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(1): 151-165, 2011. Disponível em http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor.

CURY, Carlos R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria A. M. (Org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

CURY, Carlos R. J. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública In: BRASIL, Ministério da Educação. **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19, Outubro 2005.

FILHO, Armando T.; QUAGLIO, Paschoal. **Professor reflexivo:** mais que um simples modismo – uma possibilidade real. Revista da Faculdade de Educação. Ano VI nº 9 (Jan./ J un. 2008).
FREIRE, Paulo. 1921 -**Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LIMA, V. B. **A Gestão Democrática sob a égide da legislação:** um olhar sobre a realidade do estado do Ceará. Avaliação de políticas públicas: interfaces entre educação e gestão escolar. Maceió: EDUFAL, 2011. (p. 150-162).

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 10. Ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2011.
MENDES, Bárbara M. M. **Formação de professores reflexivos:** limites, possibilidades e desafios. Linguagens, Educação e Sociedade Teresina n. 13 37 - 45 jul./dez. 2005.

PARO, V. H. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Cláudia J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador:** desafios e possibilidades na construção da prática docente. Universidade Federal de Rondônia – UNIR Núcleo de Ciências Humanas Departamento de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado em Educação, Porto Velho/RO, 2012.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo, Cortez, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte : Auténtica, 2002.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NA ELABORAÇÃO E MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: o caso do Plano Municipal de Educação em Santana do Ipanema/AL

Luciene Amaral da Silva
Inalda Maria dos Santos

Resumo: O artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa sobre a participação da sociedade na elaboração e monitoramento do Plano Municipal de Educação- PME, do município de Santana do Ipanema, estado de Alagoas. A pesquisa buscou analisar a presença/ausência da participação popular no processo de elaboração e monitoramento do PME. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se a técnica de entrevista e observação direta das reuniões do Fórum Municipal de Educação. A temática é discutida à luz de Luck (2005), Saviani (2005), Dourado (2007), Bordignon (2009), Gadotti (2014), dentre outros autores que discutem sobre a importância do planejamento e participação popular.

Palavras-chave: Planejamento. Monitoramento. Participação Popular.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas surgem como materialização da redemocratização do país com intensidade na década de 1980. O planejamento educacional é uma necessidade de execução eficaz das políticas públicas e para ser efetivado, precisa da participação da população em seu acompanhamento e avaliação, no entanto, quando há participação da sociedade ela se restringe apenas ao processo de elaboração, deixando o monitoramento e a avaliação a cargo de profissionais, que em muitos casos, são representações dos governos do que dos interesses do povo.

O Plano Nacional de Educação, como planejamento educacional, discutido desde 1932 com os Pioneiros da Educação, está legitimado no art. 214 da Constituição Federal com o objetivo de articular e integrar as ações do poder público no tocante a educação. Contemplado de forma especifica na

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), mais uma vez, na sua segunda versão, aponta para a necessidade de (mais) participação popular e a articulação com os planos estaduais e municipais, com o intuito de promover o alinhamento entre os planos e garantir a execução das metas propostas ao longo de uma década.

A partir dessa discussão, municípios e estados foram convocados para (re)elaborar e muitos ainda elaborar seus planos de educação com a participação da sociedade, com o objetivo de garantir o alinhamento dos planos a ser executado na década de 2014 a 2024.

A partir da aprovação do PNE (2014-2024), os estados e municípios tiveram o prazo de um ano, para (re) elaborar seus planos de educação, no entanto foi constatado, a partir do site De Olho nos Planos, que acompanham a elaboração dos planos, grande parte dos municípios brasileiros ainda não tinha planos municipais de educação construídos.

Para orientar os municípios na (re) elaboração dos planos de educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME ficou responsável em ofertar formação e acompanhar a construção e o monitoramento dos planos de educação dos municípios brasileiros através de suas secções regionais.

Para isso, foram convocados os técnicos das secretarias municipais de educação para estudo do caderno de orientação elaborado pelo Ministério da Educação para subsidiar os municípios na fase de elaboração.

O estado de Alagoas foi dividido em polos para organizar as formações e garantir atendimento a todos os municípios. Concluída a fase de formação dos técnicos das secretarias municipais, o passo seguinte foi desenvolver em cada município a elaboração do Plano Municipal de Educação a partir dos passos apresentados pela sistemática de trabalho da UNDIME.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

ISSN 1981-3031
Vol. 01

As políticas públicas estão sendo tratadas por diversos autores (AZEVEDO,1997; GAHANEM, 2004; GOMES, 2011; SANTOS, 2011) como espaço de aprendizagem da democracia, através da participação da sociedade, e eles vêem, nas políticas educacionais, a efetivação da aprendizagem democrática em âmbito escolar. Sendo assim, nas últimas três décadas, muito tem se discutido sobre políticas públicas no Brasil e no cenário acadêmico, os estudos têm se intensificado em torno dessa temática com base no momento histórico pelo qual o Brasil passa. Na produção intelectual, os estudos inscrevem-se de forma interdisciplinar nos diversos objetos de pesquisas que visam avaliar as ações do governo no âmbito social.

Desde o final dos anos de 1980 que os estudos e debates sobre políticas públicas no Brasil fortaleceram-se e trouxeram para o cenário nacional o debate sobre a responsabilidade do governo no campo social. As políticas públicas apresentam-se com o objetivo de atender às necessidades sociais de um povo que almejava a garantia dos diretos ora conquistados.

No contexto das políticas públicas, o termo política é utilizado como "uma construção político-social, produto da ação humana interessada" (GOMES, 2011, p. 22) e que se apresenta como o conjunto de ações provenientes do poder público para sanar as demandas sociais que estão prescritas na Constituição Federal, as políticas sociais acabaram por ser uma forma de garantir os direitos que estão assegurados pela legislação. E a educação como política pública, apresenta-se nas agendas dos governos como um problema que pode resolver outros problemas.

Nessa direção, Azevedo (1997, p. 59) apresenta o conceito de política educacional "como programa de ações construídas também para atender objetivos e decisões políticas que se realiza por meio do Estado e se materializa nos espaços educacionais". Afirma também que na formulação das políticas educacionais não se pode ignorar as mudanças sociais pelas quais a educação vem passando nos últimos anos e como essas mudanças interferem na forma política de gestão da educação. Como a educação não

ISSN 1981-3031
Vol. 01

pode ser desvinculada dos processos políticos, também não se deve formular uma política voltada para a educação em que será materializada na escola sem vislumbrar as necessidades da realidade educacional.

A escola deve ser considerada, quando forem pensadas políticas educacionais, como espaço de materialização e visualização das ações planejadas, como um ambiente de possibilidades e limitações na execução de tais políticas e que a estrutura deve ser pensada em primeiro plano para que a política realmente possa atingir seus objetivos, mesmo que esses objetivos não tenham sido construídos partindo da escola. É necessário perceber que existem mudanças no percurso que uma política educacional faz até chegar à escola. Os que pensam as políticas, muitas vezes, não têm a vivência das relações que se processam na escola, daí deve-se contar com a possibilidade de ressignificação da política pelo professor que irá ser o responsável último em transferi-la para o aluno. Assim, Azevedo (1997, p. 59) afirma que “não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação”.

As políticas públicas voltadas para a educação materializam-se através da legislação, programas e projetos destinados a modernizar a educação com metas para democratização do ensino e da gestão da escola (AZEVEDO, 1997).

Segundo Saviani (2005, p. 29), “a política educacional diz respeito às medidas que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação”. No entanto, grande parte das políticas públicas é planejada sem a participação da sociedade, cabendo às escolas o papel de executoras as ações, gerando resultados defasados de aprendizagem quando são medidos em avaliações padronizadas e homogeneizadas, responsabilizando a escola pelo seu fracasso. De acordo com Romanelli (1991, p. 43) “todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas

ISSN 1981-3031
Vol. 01

frustradas e, mesmo quando aplicadas representava o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos [...].”

Desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 até o Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 que foram consolidadas legalmente as ações destinadas à implementação, isto é, pôr em prática as políticas educacionais no país. É interessante observar que para cada momento histórico, as políticas públicas tiveram um determinado objetivo para um fim. Isso significa que “qualquer política pública, não é um fenômeno monocausal. Basta considerarmos que, por exemplo, sobre a formulação de uma política pública de educação pesa, explicita ou implicitamente, a divisão da população em classes sociais” (GOMES, 2011, p. 21).

As políticas educacionais existem para atender determinados propósitos oriundos de um projeto de sociedade esquematizado para sua implantação. Desde a gestão da educação como forma ampla de administração da educação até a gestão da escola, as políticas educacionais encontram espaço para materializar-se e concretizar esse projeto de sociedade.

2.1 A participação como elemento materializador da democracia na construção de políticas públicas

De acordo com Motta (1987), os estudos sobre a participação na gestão da escola tiveram início nos anos de 1960 e 1970 nos Estados Unidos e Europa. O autor afirma que a participação surgiu como forma de controlar o conflito, trazer o povo à participação era mantê-los passivos, que a força física não estava mais sendo eficaz.

Os regimes ditatoriais, que faziam o povo à força obedecer as suas regras, deram lugar a um modelo de gestão em que a sociedade pudesse participar da escolha desses governos através do voto. A democracia tornou-se uma construção individualizada (BOBBIO, 1986) de um grupo elitizado que

ISSN 1981-3031
Vol. 01

foi direcionada a uma sociedade com o objetivo de gerar convivência pacífica em períodos pós-ditatoriais.

A participação é o pilar na forma de administração com base em princípios democráticos, presentes nas discussões desde 1968. Gutierrez e Catani (1998, p. 60) afirmam que a introdução dos estudos sobre a participação nas instituições sociais significou nada menos que uma revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e a sua substituição, mesmo que muito lentamente, por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania.

Mesmo tendo sido usado pelos capitalistas e burocratas como forma de apaziguar simbolicamente conflitos, levando o sujeito a acreditar que agora estava sendo convocado a participar da elaboração e dos planejamentos das políticas públicas sociais, a participação é uma forma de educar os sujeitos, visto que “ao participar, os indivíduos estariam submetidos a um processo de aprendizagem por meio do qual se capacitariam para intervir nas questões que lhes fossem solicitadas” (SILVA, 2003, p. 19).

Sendo assim, para que haja democracia, a participação entra como elemento materializador do projeto democrático através da partilha de poder, pois, “participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder [...]” (MOTTA, 2003, p. 370). Os sujeitos que fazem parte do órgão representativo da sociedade, devem ter poder de deliberação e decisão que de forma inconsciente, não percebem a força que esse poder apresenta.

Para que haja participação o sujeito precisa ter conhecimento da realidade que surge com a experiência, saber como as coisas devem funcionar para poder opinar e habilidade política de como intervir. A forma como o sujeito participa das ações e decisão está relacionada com a forma de construção da cultura da participação ao longo da sua existência histórica.

Autores como Paro (2008), Barroso (1998), Bordignon e Gracindo (2006) Lück (2005) compartilham a ideia de que a participação como ação coletiva e autônoma é o instrumento de efetivação da democracia.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O conceito de participação, aqui entendido, parte de uma abordagem coletiva e consciente das ações dos sujeitos. Segundo Lück (2005, p. 17), participação é o espaço em que a sociedade é "envolvida no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões [...]".

A cultura da participação deve ser construída, exercitada e repassada através de ações do cotidiano que contemplem o exercício da democracia. A garantia da democracia através da participação popular deve ser construída em todos os espaços sociais. Paro (2003, p. 100) afirma que "[...] como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas como sujeito na condução das ações é apenas uma possibilidade, não uma garantia."

Paro (2008) assevera que não existe um modelo pronto de participação, sendo assim, é necessário que cada sociedade construa seu modo de participar, com base na cultura que permeia as relações, em que participar é mais que executar é também a cima de tudo fazer parte da elaboração, do planejamento para que depois de executada cada ação possa ser avaliada por quem elaborou.

2.2 Presença/ausência da participação da sociedade no Plano Municipal de Educação- PME

De acordo com dados coletados através de questionários aos técnicos das Secretarias Municipais de Educação que fizeram parte do processo de elaboração do PME, um dos primeiros desafios foi sobre a participação dos demais membros das secretarias na fase de elaboração que demandou muito trabalho para a coleta de dados. A tarefa de participar da formação foi dada a alguns técnicos do setor de gestão e coordenação das secretarias, mas a responsabilidade era também de todos que faziam parte da secretaria e quando questionados sobre a participação dos demais membros das

ISSN 1981-3031
Vol. 01

secretarias ainda 43% disseram que ainda não participavam da fase de elaboração.

Questionados sobre a sistemática de trabalho, a equipe informou quais espaços seriam construídos para garantir a participação da sociedade na fase de elaboração 44% afirmaram que a participação da sociedade se daria através de fóruns de debates, 28% através de comissão técnica e 26% seriam informados através de reuniões, apenas 2% deixaram em branco.

Como a primeira versão do plano, nos municípios alagoanos, contou com a presença de consultorias[1], questionados sobre a elaboração da segunda versão do PME, 63% afirmara que a segunda versão deu oportunidade, através dos instrumentos de participação como fóruns e comissões, a presença da sociedade nas discussões e elaboração do PME.

Durante as audiências que foram organizadas no município de Santana do Ipanema para a fase de discussão das metas e estratégias por cada modalidade de ensino, os participantes foram questionados sobre o motivo da presença na audiência e 64% responderam que estavam participando da audiência porque foram indicados por suas respectivas instituições.

O fato de terem sidos indicados pelas instituições e não buscarem participar da audiência para conhecer como seria o PME e qual sua importância para a sociedade como um todo, revela a fragilidade da participação e levanta questões sobre o conceito de participação de quem estava presente.

A fragilidade da participação também se revela na falta de conhecimento da temática que estava sendo discutida na audiência e de toda a problemática envolvendo as políticas públicas quando questionados se a PME é uma política de governo ou de estado 81% disseram se tratar de uma política de governo e desses que responderam, 80% eram representantes de escolas.

[1] Cf. SILVA, L. A. O plano municipal de educação como alinhamento dos planos de educação: o caso do sertão alagoano. In: SANTOS, I. M (org). Planejamento e Política Educacional: diferentes contextos e perspectivas. 2015.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

E quando questionados sobre os principais problemas enfrentados na fase de elaboração do PME, 56% afirmaram a ausência de participação da sociedade e 44% falta de apoio do governo.

Os dados apontam a dimensão da utilização da participação apenas para legitimar projetos e programas hierarquicamente programados para serem executados pela sociedade.

Como o sujeito irá participar de decisões se desconhece o funcionamento da educação, das políticas públicas, de legislação, ele precisa estar instrumentalizado de forma a poder participar efetivamente. Entende-se por participação efetiva a atuação consciente do sujeito, ele sabe o motivo pelo qual está naquele momento, ele tem interesse em estar fazendo parte do momento, tem conhecimento do que está sendo discutido, consegue questionar e argumentar em defesa do seu ponto de vista.

Outro fator observado em relação a participação dos representantes dos diversos órgãos envolvidos legalmente via Portaria nº. 114/2016, que designa os membros para integrar o Fórum Municipal de Educação, cuja representação vem da Secretaria Municipal de Educação, 6ª Gerência Regional de Educação, Câmara Municipal de Vereadores, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho do FUNDEB, Conselho Tutelar, Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas, Representantes de Estudantes da Rede Pública/Privada de Santana do Ipanema, Gestores da Rede Pública, Gestores da Rede Privada, Professores da Rede Pública, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Assistência Social, Instituições de Ensino Superior Pública/Privada e Federal de Educação, Polo UAB de Santana do Ipanema, Secretaria Municipal de Finanças e Planejamento, Academia Santanense de Letras, Ciências e Artes, SWA Instituto, Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais, Associação dos Guardiões do Rio Ipanema, Secretaria Municipal de Obras, Saneamento, Transporte e Trânsito, Representantes das Igrejas Católica e Evangélica, que

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ao longo de dois anos de constituição apresentaram o seguinte perceptual de presença às reuniões.

Outra questão a ser refletida refere-se tanto ao índice de frequência dos representantes das instituições durante as assembléias e demais reuniões do fórum, como também, a mudança dos membros da comissão, que fizeram parte desde a fase de elaboração e monitoramento.

Quanto a participação/frequência dos membros da comissão às reuniões 27% nunca compareceram a uma reunião, motivo também pelo qual foram substituídos. Dos membros substituídos, que compunham a comissão, 80% foram substituídos pela mudança de governo municipal, visto que, 2016-2017 houve a transição governamental das cidades do pólo de Santana do Ipanema. Esse fato também aponta para a reflexão sobre a influência partidária no processo de construção e execução das políticas públicas.

Contudo, e diante dos dados, percebe-se a necessidade de preparação da sociedade para que tenha condições e instrumentos que garantam a participação efetiva em todos os espaços e que dessa atuação consciente, seja construída uma cultura do compromisso e engajamento em relação às políticas públicas que são direcionadas para atendimento das demandas da sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a participação teve em seu histórico inicial a motivação de "controlar conflitos" (MOTTA, 1987), visto que as forças políticas, advindas de períodos ditatoriais, não encontram mais espaço para garantia do controle, entende-se que a participação efetiva é o caminho para a concretização da luta por melhorias, mas da forma como ela foi criada e nas configurações que se encontra na atualidade, não está apenas com o objetivo de controlar as massas enfurecidas, como serve mais ainda para legitimar ações de controle social.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Essa reflexão sinaliza para o fato das manifestações serem de forma intensa, em momentos de interesse de superiores hierárquicos do cenário político e econômico, e em outras ocasiões em que a população deveria participar com a mesma intensidade diante da gravidade da situação, ela se exime ou se manifesta de forma simplória sem significado na representação social, justificando a função social da participação popular que é legitimar, na maior parte das situações, o projeto hegemônico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.3694, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: INEP, 1998.

_____. **Documento norteador para elaboração do Plano Municipal de Educação-PME.** Elaboração: Clodoaldo José de Almeida Souza. Brasília: MEC, 2005.

_____. **O Plano Municipal de Educação.** Caderno de Orientação. Brasília: MEC,2014.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhais. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gestão da Educação no município:** sistemas, conselhos e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

GUTIERREZ, Gustavo Luiz. CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOTTA, Fernando C. Prestes. et al. **Participação e participações:** ensaios sobre autogestão. Babel Cultural: São Paulo, 1987.

_____. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 22, p. 369-373, jul/dez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

SANTOS, Isabela Macena. PRADO. Edna Maria do. Limites e possibilidades da formação de Gestores Escolares nos municípios alagoanos. **Anais Colóquio Internacional de Educação e Contemporâneidade**, ISSN 1982365. Disponível em<http://educonse.com.br/viiicoloquio/> Acesso 27 out 2014.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na reforma do estado**. São Paulo, Cortez, 2003.

SILVA, Luciene Amaral. O plano municipal de educação como alinhamento dos planos de educação: o caso do sertão alagoano. In: SANTOS, Inalda Maria (org). **Planejamento e Política Educacional: diferentes contextos e perspectivas**. 2015.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

SAVIANI, Dermeval. A política educacional do Brasil. In: STHEFANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs)**. Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: em busca de uma educação voltada à emancipação humana nos cursos de Direito

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

RESUMO: O presente artigo faz uma análise da crise pela qual passa o ensino superior no país, registrando a preocupação de que este possa se tornar uma mercadoria, diante do modelo capitalista sedimentado, dando maior ênfase à crise no ensino jurídico brasileiro, objeto central do estudo, apontando suas possíveis causas e formas de se buscar mudar o quadro atual por meio da ruptura da metodologia conservadora empregada, onde se enquadram mudanças nas práticas educativas de modo amplo, fazendo surgir, consequentemente, novos paradigmas a serem seguidos por docentes e discentes, levando-os a um amadurecimento humanístico e à inevitável compreensão da educação como instrumento de emancipação do ser social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico; Práticas Avaliativas; Educação Emancipadora.

INTRODUÇÃO

É nítido o fato de que o ensino superior, de forma geral, sofreu grandes alterações na última década, já que, sob o argumento da redemocratização do acesso ao referido nível de ensino, uma série de problemas foram gerados, chegando-se em um momento de crise que faz com que as leis do mercado imperem fortemente.

No caso do ensino jurídico, é inconteste que há uma particularidade na sua denominada “crise” que vai desde problemas com as práticas avaliativas até mesmo com a formação dos docentes atuantes nos cursos de Direito, os quais, por não apresentarem muitas vezes uma preparação voltada à docência, passam a fazer da sala de aula extensão da função que exercem no seu dia a dia como operadores do direito, desvirtuando o papel da relação ensino-aprendizagem.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Foi partindo dessa premissa que surgiu a ideia central deste artigo, onde fazemos não só uma incursão sobre a missão do ensino jurídico em uma sociedade capitalista e com forte manifestação do modelo neoliberal, ressaltando ainda a função social do professor como um dos elementos fundamentais para a emancipação humana, demonstrando a necessidade de uma formação em consonância com os valores sociais que tanto se fazem indispensáveis em uma sociedade ética.

Assim, percorrendo esse entendimento, buscamos demonstrar o verdadeiro papel que a avaliação deve assumir na nova conjuntura educacional jurídica, de forma a não tornar os estudantes rotulados ou estratificados em camadas, mas sim como meio de aferir com coerência seus conhecimentos de acordo com as especificidades identificadas.

As abordagens aqui realizadas seguem predominantemente, do ponto de vista teórico, alguns dos postulados de Lukács, Tonet e Marx ao registrar de forma enfática que em uma sociedade de consumo, com a exploração constante do trabalho e verdadeira desvirtuação do seu real sentido, foi gerada uma consequência com muitos riscos para a construção de um ensino articulado socialmente, que se traduz na reificação do saber.

Com base nesse raciocínio, trouxemos as reflexões que consideramos mais relevantes à proposta por nós declinada, apontando a importância de se reformular as práticas educativas hoje em vigor, de modo a se reverter a crise constatada atualmente, construindo um modelo de ensino jurídico que permita a concretização dos verdadeiros ideais que se fazem necessários à sociedade atual.

1 A CRISE DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E SUAS CAUSAS

Vários estudos realizados na esfera jurídica, nos últimos anos, comprovam a crise pelo qual tem passado o ensino jurídico no Brasil. Essa

ISSN 1981-3031
Vol. 01

crise perpassa diretamente a esfera pedagógica, referente às práticas de ensino e avaliação e à própria formação docente.

Como enuncia Muraro (2010), de um lado, a crise no ensino jurídico pode ser percebida através dos métodos de ensino adotados por docentes, geralmente resumidos à mera reprodução dos conteúdos e vivências que tiveram enquanto discentes. As atividades de sala de aula se restringem à reprodução mecânica e fria do texto da lei ou mesmo a adoção de livros que serviriam para compreender a própria lei e que são tomados como base para o desenvolvimento do processo avaliativo.

O problema repousa, também, sobre o fato de que não existe formação pedagógica e didática para os professores de Direito nem na graduação, nem no mestrado (CORDEIRO, MONTE, LINS JÚNIOR, 2015).

Ademais, é preciso perceber que a própria ordem jurídica liberal, na qual o Direito se insere, é a causa primeira do modelo de ensino jurídico baseado na mera reprodução normativa, isso porque a abordagem do Direito, enquanto objeto de estudo e análise, se dá, com raras exceções, por um único viés epistemológico: a ótica ideológica e conceitual liberal. Como o rompimento com a ordem desigual não é o objetivo do sistema (MARX e ENGELS, 2009), o Direito acaba por cumprir a missão fundamental de perpetuar a sua ordem. Isso significa, em outras palavras, que o distanciamento entre Direito e realidade sempre esteve umbilicamente relacionado à gênese do Direito liberal, sua relação com o Estado, a luta de classes e o modelo social capitalista. Ou seja, para cumprir sua função na manutenção do *status quo*, a ciência e o ensino do Direito se afastaram e negaram as contradições sociais, em vez de problematizá-las.

Nesse sentido, o positivismo jurídico e a reprodução de saberes cristalizados ainda hoje é a base dos cursos jurídicos no país (OLIVEIRA, 2004; DOMINGUES, 2004), o que leva a uma necessidade de mudança que vai muito além da matriz curricular e passa, sobretudo, por um processo de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ressignificação epistemológica do próprio Direito, sua função social, sua relação com o Estado e a luta de classes (LUKÁCS, 2013).

Importante, nesse passo, perceber que o trabalho é o responsável pelo salto ontológico do ser natural ao ser social. Assim, além de produtor de valores-de-uso, o trabalho é a atividade a partir da qual o ser humano intervém na natureza, transformando-a, adaptando-a às suas necessidades, ao tempo que se transforma constantemente, enquanto ser social e histórico, construindo sociabilidades e dinâmicas sociais. Todavia, no modo de produção capitalista, tem-se o trabalho abstrato, estranhado e alienado, produtor de valores-de-troca, em que o próprio ser humano é tratado como objeto/coisa (reificação) (TONET, 2015). É nessa modalidade que se desenvolve a alienação, o estranhamento (MARX, 2010), fazendo com que o indivíduo seja tratado como objeto, mercadoria. Isso porque a alienação é marcada pela "extensão universal da 'venalidade' (isto é, transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em 'coisas', de modo que possam se apresentar como mercadorias no mercado (em outras palavras: a 'reificação' das relações humanas)" (MÉSZÁROS, 2016, p.40).

Dentro desse modelo social capitalista, a educação acaba tendo uma função muito específica: preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, já que este vale enquanto força-de-trabalho e não como um ser humano em sua integralidade; bem como reproduzir as ideologias que sustentam a lógica desse modelo social (TONET, 2015). Essa redução da educação à formação de profissionais aptos a meramente cumprir sua função dentro da lógica liberal capitalista ocorre muito intensamente na esfera jurídica, uma vez que o judiciário como um todo atua fortemente como instituição garantidora da propriedade privada, dos privilégios da classe dominante, do trabalho alienado e da "ordem" imposta pelas ideologias vigentes (CORDEIRO, MONTE, LINS JÚNIOR, 2015).

O ensino jurídico necessita ter um sentido social, instrumentalizando os atores desse processo – que são discentes e docentes – para a luta em prol

ISSN 1981-3031
Vol. 01

da emancipação humana. Isso significa, em outras palavras, que para além do significado de uma norma, o jurista precisa compreender a quem ela procura atender, a que classe, qual o sentido por trás de sua (re)produção, quem de fato recebe os benefícios por sua existência, ou por ela é prejudicado. Ele precisa questionar o que está por trás da norma jurídica ou da jurisprudência prolatada pelos tribunais, precisa compreender os jogos de poder que compõem a tomada de decisão, a conjuntura no qual está inserido.

A ideia de emancipação humana, analisada sob o viés marxista, pressupõe a completa superação do sistema capitalista e do trabalho assalariado. No entanto, isto é impossível sob o prisma do Direito, uma vez que esta área das ciências não tem o poder de, por si só, mudar o sistema como um todo. Mas é possível, através do ensino jurídico, transformar a realidade, ainda que não se consiga superar completamente o modelo capitalista.

Isso se torna possível através do conhecimento, pelos sujeitos sociais, das condições históricas nas quais se inserem, da luta de classes, da natureza e realidade do capitalismo. É possível, através de um modelo de educação que tenha por base a crítica ao sistema, formar profissionais com capacidade de problematizar as ideologias vigentes e o próprio sistema, contribuindo ativamente para a desconstrução de paradigmas. É possível, em outras palavras, formar indivíduos que possam agir dentro dos limites do Direito para melhorar a realidade social, transformando-a para melhor, reduzindo as injustiças sociais e a desigualdade.

Assim, é preciso refletir sobre as práticas avaliativas reinantes para, a partir destes resultados, repensar as formas de realizar o ensino jurídico com o objetivo de alcançar a emancipação humana, a construção de uma sociedade capaz de superar a lógica cruel imposta pelo capital.

2 A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nesse sentido, a avaliação, dentro da esfera jurídica, vai reproduzir esse modelo de educação voltada, na maioria das vezes, à reprodução, à memorização da teoria e técnicas jurídicas (AGUIAR, 2004; BEZERRA, 2008; PRADO, 2015). Trata-se do modelo de avaliação classificatória, baseado em pedagogias tradicionais, com o objetivo de classificar e rotular os alunos (LUCKESI, 2000).

No contexto da sociedade capitalista, onde a desigualdade é a regra, não a exceção, a avalição torna-se instrumento de ordenação dos indivíduos em camadas, estratos sociais. Reconhecer a natureza classificatória da avaliação, no entanto, não significa dispensar sua necessidade (DEMO, 2002). Trata-se de uma etapa essencial ao processo pedagógico como um todo, pois “qualquer atividade humana precisa ser medida ou avaliada, em termos racionais, para que se conheça dos progressos ou falhas verificados” (MELO FILHO, 1979, p. 61).

Alguns estudiosos, inclusive, defendem que qualquer análise do sistema educacional deve passar pelo estudo do processo avaliativo, considerado como eixo central do próprio processo educativo (HOFFMANN, 2001, 2003; SAUL, 1995; FREITAS, 1995).

Assim, ao invés de ser instrumento de opressão, a avaliação deve ser utilizada como um instrumento capaz de auxiliar professores e alunos no processo de apreensão e transformação da realidade (LUCKESI, 2000, HOFFMANN, 2005).

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve também se nortear pela busca da emancipação humana, perimindo que os indivíduos possam compreender o objetivo das disciplinas estudadas e sua aplicabilidade prática, aumentando a capacidade de compreensão das demandas histórico-sociais e o consequente domínio de conhecimentos e técnicas capazes de alterar positivamente a sociedade.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Na esfera jurídica, esta necessidade é ainda mais pungente, haja vista que o atual modelo de ensino prevalecente privilegia aspectos de uma pedagogia tradicional de educação que não permitem à generalidade dos indivíduos a inferência concreta e efetiva na realidade, sendo necessário lançar novos olhares sobre este aspecto da educação jurídica.

As práticas avaliativas, nos cursos jurídicos, refletem o próprio ambiente em que se inserem, diga-se, o próprio sistema capitalista e suas necessidades e características, precisando, portanto, de reformulação. A elaboração do exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) seria um claro exemplo disto. Para o exercício da prática advocatícia se exige prévia inscrição na OAB, única legitimada para verificação da capacidade neste sentido. A Lei nº 8.906/1994, que instituiu o Estatuto da Advocacia da OAB prevê, em seu corpo, que o exercício da advocacia está condicionado à aprovação prévia no Exame da Ordem (art. 8º, IV). São cobrados conhecimentos relacionados com a lei, doutrina e jurisprudência, em provas que misturam questões de múltipla escolha, dissertativas e de elaboração de peças jurídicas.

Outro exemplo são as provas realizadas para provimento de vagas de cargos públicos, através dos concursos. Sabe-se que o bacharel em Direito ocupa grande parte dos cargos públicos, que pressupõem o conhecimento de normas jurídicas e técnicas de administração pública. Exige-se, nos na maioria dos concursos, o domínio das leis, doutrina, jurisprudência, técnicas e procedimentos jurídico-administrativos, deixando-se de lado a capacidade crítica, argumentativa e criadora do indivíduo para transformar a realidade em que está inserido enquanto agente estatal.

Os cursos jurídicos buscam, essencialmente, formar profissionais para reproduzir, de maneira autômata, as normas que organizam e dão força ao próprio sistema, sendo a formação humana emancipadora deixada de lado para dar lugar a formação técnica e profissionalizante.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Vários profissionais da esfera jurídica estudados por Chaves (2017), como advogados, que passaram a lecionar no ensino superior, encontram-se despreparados para questões pedagógico-didáticas. O reflexo dessa situação, dentre outros fatores, está no fato de que as formas de avaliação empregadas por tais profissionais acabam por refletir as formas de avaliação com as quais eles tiveram contato na vida escolar. E essa forma de avaliação reproduz basicamente os métodos tradicionais, utilizando-se provas escritas para medir o aprendizado do aluno, o que limita bastante o amadurecimento intelectual do indivíduo para o desenvolvimento de uma profissão.

Os métodos tradicionais de avaliação envolvem, majoritariamente, a verificação da aprendizagem através da "prova objetiva, prova dissertativa, seminário, trabalho em grupo, debate, relatório individual, autoavaliação, observação e conselho de classe" (REVISTA ESCOLA, 2013; LEITE, 2016, p. 4)

Assim, existem funções básicas dos discentes e docentes dentro da universidade. Aos discentes cabe a conclusão do curso através da aprovação na disciplina, o que pressupõe o atingimento de uma série de notas mínimas. Ao professor cabe "dar aulas, avaliar e atribuir notas" (CHAVES, 2017, p. 4). Ambos os lados acabam se submetendo mecanicamente ao "ritual" proposto nas universidades, sem sequer passar perto da ideia de uma formação direcionada à quebra de rupturas dentro do sistema, muito menos de uma formação voltada à emancipação humana (CHAVES, 2017).

No entanto, como bem elucida TONET, "uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se pretende construir" (2016, p. 24). Quando o objetivo da educação é a construção de uma sociedade realmente humana, torna-se preciso "tomar conhecimento da realidade brasileira e da forma como ela se insere na crise do capital internacional. Somente assim poder-se-á tomar decisões lúcidas na atividade educativa cotidiana, em direção à real emancipação humana" (TONET, 2016, p. 39).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A avaliação nos cursos de Direito no Brasil deve refletir, em um primeiro momento, práticas pedagógicas voltadas a desconstrução da desigualdade reinante no meio social. E o pano de fundo da construção e consolidação destas práticas deve ser o anseio pela transformação da realidade, pelo fim da pobreza e marginalização de milhares de indivíduos, bem como de toda e qualquer forma de exploração humana.

Como bem esclarece Loch (2009), é possível implementar uma educação emancipadora em nosso país. Já existem, inclusive, projetos em curso neste sentido. Sendo assim, é possível, mesmo dentro do sistema jurídico de ensino, historicamente tão fechado em si mesmo (BASTOS, 2000; BITTAR, 2006, BEZERRA, 2008) formular práticas educativas que ampliem, consideravelmente, o conhecimento crítico do indivíduo sobre a sociedade, a história humana e a função que a educação exerce dentro de tal contexto.

A construção de um Direito voltado à emancipação humana deve ocorrer em plena paridade com o ambiente social onde se insere e para o qual se destina. Para isto, deve levar em consideração uma série de questões. A primeira delas é o fato de que os métodos tradicionais de ensino, que envolvem os já conhecidos métodos de avaliação, está ultrapassada.

Aulas meramente expositivas, que pontuam o aluno pela capacidade de reprodução dos conteúdos em provas escritas, orais, relatórios, seminários, etc., devem ser repensados. Tratam-se de formas de avaliação que não podem ser os únicos instrumentos utilizados por professores para medir o aprendizado do aluno. Isto envolve a compreensão de que as aulas devem permitir uma troca recíproca de conhecimentos entre discentes e docentes, para que ambos possam aproveitar o processo de ensino e aprendizagem de forma enriquecedora (LEITE, 2016).

É preciso superar a “filosofia do medo” ainda reinante dentro do ambiente jurídico (LEITE, 2016). Com isto, referimo-nos a utilização dos testes como instrumentos de controle e coação dentro da sala de aula. Uma vez que os processos avaliativos são naturalmente classificatórios, uma

ISSN 1981-3031
Vol. 01

pedagogia de ensino que force o discente ao estudo através do medo e da coação tende a ter efeitos extremamente negativos, uma vez que ela cria indivíduos que se acostumam a reproduzir mecanicamente a opinião de seus docentes, acirra a competitividade entre alunos e desestimula, por vezes, uma reflexão crítica sobre o próprio sistema capitalista.

Esta "filosofia do medo" caminha *pari passu* com posturas autoritárias de professores que impõem seu poder pelos títulos que possuem ou pelo cargo que ocupam fora da sala de aula (LEITE, 2016). Trata-se, definitivamente, de um modelo de educação que de maneira alguma se coaduna com uma educação voltada à emancipação humana, voltada a construção de indivíduos críticos e conscientes de seu papel dentro da sociedade.

Além disso, é preciso reconhecer que o domínio de técnicas e procedimentos avaliativos é fundamental para o exercício do magistério jurídico. Como não há, de maneira geral, formação em didática do ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Direito pelo Brasil, muito do processo avaliativo que se verifica dentro do espaço da sala de aula reproduz os modelos e práticas que foram vivenciados pelos professores quando ainda eram alunos. No entanto, a avaliação é um processo técnico que exige o domínio de conhecimentos pedagógicos essenciais, pressupondo a prévia capacitação do professor para o exercício da docência. Uma preparação efetiva no âmbito da pedagogia do ensino é essencial a professores da área jurídica, especialmente no que diz respeito à avaliação (LEITE, 2016).

A avaliação deve permitir, em resumo, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores. Isto perpassa o contínuo questionamento sobre a utilidade dos conhecimentos lecionados em sala de aula não apenas para a vida profissional do aluno, mas, e principalmente, para a vida social (LEITE, 2016). A compreensão do contexto histórico no qual os indivíduos estão inseridos, da realidade do sistema, da luta de classes, da pobreza e marginalização que impera no ambiente social é

ISSN 1981-3031
Vol. 01

fundamental dentro do ambiente da universidade. Isto se dá através do ensino contínuo destes valores em todas as disciplinas jurídicas, mesmo as dogmáticas. Ou seja, do ensino do processo histórico, dos direitos humanos, da capacidade crítica e argumentativa de reagir ao próprio sistema.

Por fim, é preciso que o processo de avaliação englobe estratégias "multidimensionais" (OLIVEIRA, 2004). Isto significa afirmar que a avaliação deve utilizar, ao máximo, o tripé universitário. Ensino, pesquisa e extensão devem ser aproveitados dentro do processo de compreensão de conteúdos para permitir que o discente tenha uma visão multidimensional do conhecimento. Incluir atividades que se concretizem fora da sala de aula ao processo de ensino é uma das estratégias mais eficientes em termos de compreensão da aplicabilidade prática dos conhecimentos estudados dentro das disciplinas teóricas, principalmente quando tais atividades envolvem o contato do discente com as desigualdades reinantes no ambiente social.

CONCLUSÃO

Depois do que fora apresentado, onde evidenciamos a nossa preocupação com a crise atual pela qual passa o ensino jurídico brasileiro, em que há ainda a prevalência de uma metodologia conservadora e sem maiores correlações com as necessidades da conjuntura contemporânea, o que faz com que os problemas vislumbrados ao longo deste artigo se tornem barreiras para se alcançar uma educação jurídica com vistas a uma formação emancipadora, algumas reflexões merecem ser registradas, a título conclusivo, pois só assim teremos a certeza de que cumprimos nosso papel de pesquisadoras e de profissionais que atuam diariamente no magistério superior jurídico.

Nas exatas palavras de Torres Santomé, "a educação, mesmo em suas etapas obrigatórias, parece querer adotar cada vez mais os argumentos da capacitação profissional, isto é, habilitar apenas para encontrar empregos, preferencialmente bem pagos" (2003, p.30).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nessa seara, discutimos que o ensino jurídico também atravessa crises dentro desse contexto mais geral, assim como identificamos ainda causas mais específicas para a não efetivação do seu verdadeiro papel, qual seja: realizar uma formação voltada à emancipação humana.

Destacamos, dentre as referidas causas a necessidade de reformular as práticas pedagógicas e aqui se insere necessariamente as práticas avaliativas, a fim de conseguirmos formar profissionais com consciência crítica e visão humanística, que possam se deparar com a realidade desafiadora que vivenciamos, sendo agentes transformadores dessa realidade e concretizadores dos direitos mais amplos possíveis, afastando-se do paradigma de se ter uma educação a serviço das leis do mercado.

Portanto, comungamos do pensamento de Mészaros quando o mesmo propõe a construção de uma vertente educacional contra-hegemônica, afirmando que só a educação contínua permanente e libertadora é capaz de transformar o trabalhador em uma pessoa que pensa e se posiciona de forma a utilizar seu conhecimento como meio para transformar a realidade.

Assim, resta-nos concluir, parafraseando o supracitado autor, que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”. (2005, p.48).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. **Habilidades:** ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BASTOS, A. W. **Ensino Jurídico no Brasil.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BEZERRA, R. T. **Ensino Jurídico e Direitos Fundamentais.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

BITTAR, E. C. B. **Estudos Sobre Ensino Jurídico:** pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior:** realidade, complexidade e possibilidades. Disponível em:

ISSN 1981-3031
Vol. 01

<http://www.estef.edu.br/zugno/wp-content/uploads/2011/03/avaliacao1.pdf>. Acesso em 26/02/2017.

CORDEIRO, C. P. B. S; MONTE, H. M. C.; LINS JÚNIOR, G. S. *A deficiência na formação pedagógica dos professores de Direito.* In: IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 9.ed., 2015. **Anais da IX reunião**. Disponível em: <http://educonse.com.br/ixcoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em 13/03/2017.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação:** de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DOMINGUES, A. A. Observando, compreendendo e construindo a educação jurídica na sociedade contemporânea: notas conceituais. **Revista Jurídica Faculdades Integradas Curitiba**, PR, n. 17, v. 1, p. 213-243, 2004.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, K. L. S. **A avaliação de aprendizagem nos cursos jurídicos:** estratégias educacionais para um ensino superior de qualidade por meio de uma avaliação formativa e qualitativa. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=a41acbd3ffd616b5>. Acesso em: 12/03/2017.

LOCH, J. M. P. Avaliação:uma perspectiva emancipatória. **Revista Química nova na escola.** São Paulo, SP, n. 12, v.1, nov. 2009.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>: Acesso em: 13/03/2017.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social.** V. II. Tradução de SCHNEIDER, N,; TONET, I.; FORTES, R. V. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do Ensino Jurídico.** Rio de Janeiro: Forense, 1979.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

MOURA, Tânia Maria de Melo; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar. **Metodologia da "ensinagem" na Educação superior**. Maceió: Edufal, 2015.

MURARO, C. C. A formação do professor de direito. **Revista Âmbito Jurídico**. Rio Grande, RS, v. 13, n. 73, fev. 2010.

OLIVEIRA, A. M. **Ensino jurídico:** diálogo entre teoria e prática. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2004.

PRADO, E. C. (Org.). **Educação Jurídica**: dilemas atuais. Maceió: Edufal, 2015.

REVISTA ESCOLA. **Os nove jeitos mais comuns de avaliar os estudantes e os benefícios de cada um**. Disponível em: <http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/novejeitoscomunsdeavaliarosestudantes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE DIREITO: uma análise crítica da recente proposta apresentada pelo Ministério da Educação

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

RESUMO: O presente artigo faz uma análise crítica da proposta de novas diretrizes curriculares para o curso de Direito oriunda da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Parte-se da hipótese geral de que os problemas inerentes ao ensino jurídico não são recentes, ou seja, têm sua origem com a própria formação destes cursos. Reconhecendo-se que as atuais diretrizes curriculares, advindas da Resolução CNE/CES nº 9/2004, são um marco na regulamentação dos cursos jurídicos no país, pretende-se estudar a proposta de alteração em tramitação e seus impactos na educação jurídica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico; Resolução CNE/CES nº 9/2004; Novas Diretrizes Curriculares.

INTRODUÇÃO

O curso de Direito possui uma vasta tradição dentro do ensino superior brasileiro, sendo um dos cursos mais procurados do país nos dias atuais. Mesmo assim, experimenta uma crise em de valores que tem minado profundamente a qualidade do ensino jurídico, o que se deve a vários fatores.

As velhas práticas que moldaram o curso de Direito, ao longo dos anos, perpetuaram pedagogias ultrapassadas. Desde o início dos primeiros cursos, a matriz curricular representava o interesse das elites dominantes, sendo formada por disciplinas eminentemente dogmáticas.

Nos dias atuais, o curso é organizado a partir da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que prevê uma série de competências que permitam aos futuros juristas o domínio não apenas dos conteúdos e técnicas essenciais às profissões jurídicas, mas a uma formação fundamental, profissional e prática. Isto quer dizer, no plano ideal, que os indivíduos devem ter uma formação

ISSN 1981-3031
Vol. 01

multidimensional, em que possam interferir positivamente na transformação da própria realidade.

No entanto, existe uma proposta de alteração de tais diretrizes que pretende modificar alguns pontos importantes da organização e estruturação dos cursos de Direito no Brasil. São mudanças planejadas desde 2015 e que envolvem o Ministério da Educação, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e gestores educacionais.

Desta maneira, o objetivo central deste artigo é analisar e compreender as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Direito. A hipótese aqui levantada é a de que o ensino jurídico já sofre com uma crise em seus valores e em sua organização desde os seus primórdios no Brasil. Assim, o texto das novas diretrizes, ao invés de resolver estes problemas históricos, revelaria um cenário incerto para o futuro do ensino jurídico, com possível precarização e perda da qualidade de ensino.

Pretende-se realizar uma abordagem qualitativa do texto proposto pelas novas diretrizes, uma vez que as principais mudanças inauguradas serão analisadas, pontualmente, a fim de se verificar possíveis efeitos positivos/negativos para o ensino jurídico. A pesquisa possui caráter exploratório, descritivo e explicativo, uma vez que além de explorar o problema da crise do ensino jurídico, pretende-se traçar um panorama atual do mesmo.

1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ATUAIS COMO MARCO DE REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: UMA LEITURA DA RESOLUÇÃO Nº 09/2004 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Para mergulhar no objeto de estudo do presente artigo, essencial se torna fazer uma breve retrospectiva acerca da evolução ocorrida no âmbito

ISSN 1981-3031
Vol. 01

das estruturas curriculares dos cursos de Direito desde os seus primórdios até os dias atuais.

Não é excessivo relembrar que os cursos jurídicos inauguraram o cenário do ensino superior brasileiro, eis que na primeira década da independência político-administrativa do Brasil, o país alcançou uma grande conquista: a Lei de 11 de agosto de 1827, sancionada por D. Pedro I, a primeira referente ao ensino superior pelo governo imperial, a qual foi o diploma fundador das primeiras escolas desse nível no país, que não por acaso, eram de ensino jurídico (PALMEIRA, 2011).

Assim, recebendo a nomenclatura de Academias de Direito, foram implantados os dois primeiros cursos no Brasil, o primeiro em março de 1828, com sede em São Paulo, instalado no Convento de São Francisco e o segundo localizado em Olinda, no Mosteiro de São Bento, do qual saiu depois para o Recife. Esses centros estruturaram os conhecimentos basilares do ensino jurídico no país, convertendo-se nos campos irradiadores da cultura humanística pátria por muito tempo.

Nesse período inicial, a matriz curricular adotada para os referidos cursos apresentavam uma composição extremamente conservadora e voltada aos interesses das elites dominantes, tendo em sua formação disciplinas alusivas ao Direito Natural, ao Direito Público, à Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil e Criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política, Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império.(RODRIGUES, 2005).

Ao voltar nosso olhar à realidade, temos que a educação jurídica apresenta suas bases delimitadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, devidamente dispostas na Resolução CNE/CES nº 9/2004. De acordo com o art. 4º da referida resolução, os cursos de graduação em Direito deverão possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

p. 71
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos,com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
> II - interpretação e aplicação do Direito;
> III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
> IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
> V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
> VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
> VII - julgamento e tomada de decisões; e,
> VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Objetivando alcançar esses ideais, o curso de graduação em Direito deve apresentar no bojo do seu currículo, em consonância com a Resolução nº 9/2004, conteúdos que permitam uma formação fundamental, profissional e prática.

A formação fundamental consiste no desenvolvimento de atividades voltadas à construção de uma base teórica adequada para o aprendizado dos conteúdos jurídicos técnicos. Inserem-se neste eixo as disciplinas propedêuticas, que são: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

O segundo eixo, o de formação profissional, tem como foco o desenvolvimento de conteúdos e práticas de caráter dogmático, buscando por meio de um conjunto de disciplinas teóricas capacitar o profissional para atuar nas diversas carreiras que esta área da ciência contempla. Aqui estão inseridas disciplinas como Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.

O terceiro e último eixo é o de formação prática, cuja missão primordial é permitir que o aluno do curso de Direito consiga integrar teoria e prática incluindo-se aqui atividades relacionadas como Estágio Curricular Supervisionado, com o Trabalho de Curso além das Atividades Complementares.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Outro ponto de grande relevância dentro da temática em comento é o que se encontra disposto no artigo 11 da Resolução em análise, o qual expressa que “a duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.”

Nesse segmento de ideias e nessa sequência normativa, tem-se a Resolução nº 2/2007, que traz um mínimo de 3.700 horas para a integralização do curso de Direito, ressaltando também que o limite mínimo para a conclusão da graduação deve se dá no período de 05(cinco) anos.

Assim, por meio dessa síntese acerca do escorço curricular e legislativo aqui declinada, buscamos tão somente nortear os parâmetros existentes atualmente na seara da educação jurídica brasileira, a fim de que possamos, a partir de agora, aferir a proposta e consequentes alterações nesse campo, refletindo se haverá e, em havendo, até que ponto os benefícios serão significativos ao contexto educacional em evidência.

2 A NOVA PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: uma observação em torno das principais mudanças previstas para a educação jurídica

Todos os envolvidos com as temáticas relacionadas à educação jurídica sabem que o Conselho Nacional de Educação vem buscando efetivar mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito. Na verdade, essas mudanças vêm sendo planejadas desde o ano de 2015. Todavia, neste ano de 2017, o assunto ganhou mais força, reunindo inclusive em audiências públicas integrantes não só da cúpula do Ministério da Educação, como da OAB Nacional, das suas seccionais e gestores educacionais.

Recentemente, duas audiências públicas foram realizadas na cidade de Brasília, uma no mês de abril e outra agora no mês de junho.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A primeira audiência pública teve uma discussão muito dispersa, sem apresentação de nenhum esboço acerca das alterações vislumbradas, apenas já se adiantando, dentre outras mudanças, a possibilidade da redução do tempo de integralização do curso de Direito, o que foi visto com preocupação por alguns gestores educacionais e por representantes da Ordem dos Advogados.

Já no início de junho deste ano, em nova audiência pública, fora apresentada a proposta escrita das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, proposta esta composta de 16 artigos, cujas mudanças mais substanciais passaremos a elencar sequencialmente.

A primeira alteração relevante existente na proposta consiste na inclusão de “atividades extraclasse”, onde já surge para nós uma primeira indagação fundamental, qual seja: qual o real significado, em termos de incremento pedagógico, dessas atividades “**extraclasse**s” mencionadas na proposta?

Tal expressão, que sabemos ser advinda do ensino fundamental, apesar de aparentar ter uma definição esboçada no artigo 9º da Resolução, gera uma série de dúvidas do que se busca atingir por meio das referidas atividades de forma concreta, não demonstrando o valor dessa “inovação”.

Também houve mudança nas nomenclaturas dos eixos de formação.

O eixo de formação fundamental passa, pela proposta, a ser designado como eixo de formação geral, havendo a inclusão de História do Direito como disciplina obrigatória; o eixo de formação profissional passa a ser chamado de eixo de formação técnico-jurídica com a inserção das disciplinas de Direito Eleitoral, Ambiental, Previdenciário, Propriedade Intelectual, Tecnologias da Informação e Comunicação, Tutela dos Direitos e Interesses Difusos, Coletivos, Individuais e Homogêneos, com ênfase na solução consensual de conflitos.

Já o eixo de formação prática é nominado na Resolução como eixo prático-profissional, sendo a principal mudança nesse aspecto a presença de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

atividades sob a forma de “Tópicos Especiais” que buscam “articular novas competências e saberes necessários a novos desafios que se apresentam ao mundo do Direito.”

Em relação ao Estágio Supervisionado, o parágrafo 2º do art. 7º da Resolução em discussão no presente artigo traz uma alteração preocupante ao estabelecer que: “as atividades de estágio poderão **ser reprogramadas e reorientadas de acordo com a competência gradualmente revelada pelo aluno**, na forma definida na regulamentação do NPJ, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.” (Grifamos)

Isso tem levado várias pessoas a questionar se, a partir de agora, é o estágio que terá que se adaptar ao estudante e não mais o estudante a tais práticas acadêmicas.

Como mensurar essa “adaptação” no prisma prático, na realidade diária das IES e, principalmente, dos Núcleos de Práticas Jurídicas? Sabemos que dentro do estágio deve existir o cumprimento de atividades interligadas ao curso que demonstrem o domínio de conhecimentos fundamentais da profissão. Daí, indaga-se: se o aluno não “se adaptar” ao estágio supervisionado, a IES estará amparada pelas Novas Diretrizes a aprová-lo, em razão de “suas próprias aptidões”? Quais serão os critérios que determinarão o que se chama de “domínio indispensável”?

Também no artigo 10º há um ponto que nos traz preocupações e dúvidas, quando se menciona que “as IES adotarão **formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa,** de caráter sistemático, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.”(Grifamos)

O que seriam “formas alternativas de avaliação, seja interna seja externa? Seria o fim da prova como critério avaliativo?

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Outro ponto “inovativo” de relevância complexa vislumbrado na Resolução e que trazemos à cena no presente trabalho está a possibilidade de redução do tempo de integralização da graduação em Direito, uma vez que o Parágrafo único do artigo 12 faculta aos cursos de Direito em “**turno integral a integralização mínima em quatro anos,** desde que o PPC justifique sua adequação sem perda de carga horária estabelecida em lei. (Grifamos).

Aqui, chegamos ao elemento mais “instigante” das nossas observações, ou seja, ao nosso ápice de preocupação do que está proposto para o futuro da educação jurídica brasileira.

Há na Resolução maiores detalhes de como se dará a dinâmica dos cursos de Direito em “turno integral”? Não! Há referência na Resolução de que esse ponto seja objeto de norma específica? Não! Quais serão as razões para tantos vazios, para tantas dubiedades na Resolução por nós observada?

Confessamos que nos vêm à mente, ainda que de forma hipotética, o que inicialmente indagamos a respeito da ideia de “atividade extraclasse”.

O que nos assegura que um estudante que faça sua graduação em um determinado turno apenas registre sua assinatura em uma lista de frequência em outro turno de alguma atividade “extraclasse” e que a referida atividade seja computada como componente curricular de um curso em “turno integral”, uma vez que a atividade extraclasse pode se dar “fora do ambiente acadêmico”?

Isso é realmente algo a ser refletido com responsabilidade, porque dessa forma, seguindo a lógica dessa resolução, qualquer faculdade poderá se nominar como de “turno integral.”

Por que não cogitarmos, ainda, que isso pode representar uma forma discreta de se iniciar o Ensino à Distância nas graduações como atividade extraclasse, já que a Resolução não faz qualquer proibição nesse sentido?

Cumpre-nos registrar também que o artigo 13 da Resolução analisada disciplina que “o curso de graduação terá (no mínimo) até 20% de sua carga

ISSN 1981-3031
Vol. 01

horária destinada às atividades complementares e ao estágio supervisionado". Já no artigo 14 há uma simples ressalva no tocante ao estágio curricular obrigatório, ao dispor que o mesmo compreenderá "no mínimo 12% da carga horária total do curso".

Ou seja, a perspicácia da norma está na expressão "até", que faz com que qualquer percentual nessa margem, seja esse percentual com pelo menos 12% da carga horária total do curso, no caso do estágio curricular obrigatório,seja condizente com os padrões de qualidade emanados de quem tem o poder de regulamentar a educação no país.

O que isso traduz: a precarização do estágio supervisionado e/ou das atividades complementares?

Certamente, diante da mercantilização do ensino vivenciada na atualidade, a diminuição da carga horária destinada a tais atividades será inevitável, já que representa, antes de mais nada, corte em gastos e aumento de lucros.

Assim, para as instituições que não prezam pela qualidade do trabalho desempenhado, que entendem educação como um segmento comercial e se limitam a emitir diplomas, essa prática, sem dúvida, será uma constante, colocando-se em risco a formação dos futuros profissionais do Direito e consequentemente a sociedade como vertente mais ampla.

3 O FUTURO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA SOB O PRISMA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PROPOSTAS PELO MEC: avanços ou retrocessos?

Após todas as observações realizadas a respeito da proposta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, oriunda da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, chegamos ao sub tópico final deste trabalho, onde lançamos não só

ISSN 1981-3031
Vol. 01

questionamentos, mas também levantamos nossas inquietações e reflexões.

Com tais reflexões intencionamos termos dado um passo inicial que venha servir de alicerce para que estudos mais densos se desenvolvam a respeito da temática e, principalmente, para que as incoerências constatadas na Resolução em discussão possam ser corrigidas ou mesmo reformuladas na intensidade que se fazem necessárias.

Reduzir o tempo da integralização do curso, criar “formas alternativas de avaliação”, flexibilizar as atividades do Estágio Supervisionado “em função da própria capacidade do aluno”, permitir uma carga ínfima destinada às atividades de Estágio Supervisionado e Atividades Complementares, são, na nossa ótica, algumas formas estratégicas de se privilegiar as instituições que se preocupam basicamente em ganhar um número maior de estudantes em detrimento do verdadeiro sentido de educar.

Visualizamos a proposta de resolução, da forma que está posta e redigida, como uma verdadeira afronta para a qualidade da educação jurídica brasileira.

Há algum tempo a sociedade vem assistindo de forma pouco positiva a grande expansão dos cursos jurídicos. Como afirma Nascimento:

> a expansão dos cursos jurídicos no Brasil, com uma concentração maciça no setor privado, passou por uma política adotada na década de 90, passando a conter uma participação maior da iniciativa privada no setor educacional, descentralizando, assim, a concentração do ensino em instituições públicas para a esfera privada.(2016, p.35)

Prosseguindo no raciocínio, Feitosa(2007), mostra que a educação superior foi “empresariada”, havendo a nítida privatização desse segmento como consequência da reforma neoliberal promovida pelo governo.

Endossando tal segmento de ideias, o Conselho Federal da OAB sempre se posicionou de forma contrária à proliferação desordenada de cursos de Direito, envidando esforços para o surgimento de critérios avaliativos mais rígidos nos processos de autorização, reconhecimento e

ISSN 1981-3031
Vol. 01

renovação de reconhecimento de cursos, assim como tentando por anos que os pareceres emanados da OAB nesses processos avaliativos apresentassem natureza vinculativa e não fossem somente de caráter opinativo.

Entretanto, na contramão dos anseios da OAB e de boa parte da sociedade, surge a proposta objeto de análise deste artigo que, parece querer flexibilizar a educação jurídica brasileira o que certamente trará um futuro sombrio para essa seara.

Explicações para esse fenômeno "flexibilizador", além das considerações já declinadas ao longo deste trabalho, seriam talvez prematuras. Mas, não podemos nos deslembrar que, nos dias atuais, o curso de Direito já começa a mostrar taxa de ociosidade de vagas considerável em todo o país, seja porque grande parte da demanda que estava contida já foi absorvida, seja porque o grau de dificuldade para a conclusão dessa graduação apresenta-se como um fator que muitas vezes afasta um contingente de estudantes que almejam a graduação.

E, não é à toa que muitos grupos educacionais assistem com aflição essa nova realidade, eis que o curso de Direito sempre representou um excelente suporte financeiro para todas as IES.

Assim, resta-nos declinar nosso entendimento de que facilitar as "regras do jogo" infelizmente pode ser uma importante estratégia para aqueles que querem salas de aulas cheias, receitas monetárias altas, domínio de mercado absoluto, mas que pouco se importam com a qualidade do ensino em si.

CONCLUSÃO

A partir do que foi estudado neste artigo, tornou-se possível chegar a algumas conclusões. Em um primeiro momento, é possível perceber que os

ISSN 1981-3031
Vol. 01

problemas do ensino jurídico brasileiro não surgiram agora, mas existem desde o momento em que os primeiros cursos foram formados.

A forma como o ensino jurídico se organizou desde o início demonstra que o curso já nasceu voltado à satisfação dos interesses de uma elite que buscava, essencialmente, ocupar os cargos públicos a partir de seus interesses. A própria matriz curricular à época permite chegar a esta conclusão, eis que permitia ao jurista o domínio de conteúdos elementares para operacionalizar o Estado.

A segunda conclusão se refere às diretrizes curriculares atualmente vigentes para este curso: a Resolução CNE/CES nº 09/2004, verdadeiro marco para a regulamentação da educação jurídica brasileira. Embora possua um conteúdo abrangente, objetivando em seu texto uma formação não apenas profissional, mas, também, humanística, não tem alcançado tais objetivos, o que tem corroborado para a manutenção da crise vigente no ensino jurídico.

Partindo desta conclusão, é possível verificar que a nova proposta para as diretrizes curriculares não busca resolver os problemas já existentes, mas, ao contrário, altera a forma de organização dos cursos de forma negativa. Com isto, quer-se dizer que surgem mais dúvidas do que respostas sobre o formato que o ensino jurídico deverá seguir se tal proposta for aprovada, o que corroborará ainda mais para a precarização e sucateamento da educação nesta esfera.

Desta maneira, visualiza-se que tal proposta de resolução se consubstancia em verdadeiro retrocesso. Trata-se de uma grande afronta à qualidade da educação jurídica brasileira, indo de encontro aos anseios sociais e ao posicionamento adotado pelo Conselho Federal da OAB sobre a matéria. Servirá essencialmente aos interesses mercadológicos e para a total privatização do ensino jurídico dentro dos moldes neoliberais.

Qualquer proposta que objetive estabelecer novas diretrizes curriculares deve buscar sanar os problemas já existentes, que permeiam

ISSN 1981-3031
Vol. 01

toda organização dos cursos jurídicos. Para isto, deve-se ter o envolvimento direto da sociedade, da OAB e das instituições de ensino superior, congregando-se ao máximo todos os interesses e buscando-se, sempre, melhorar a formação dos futuros juristas. Assim, estes poderão interferir, a partir de sua profissão, na transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.**Decretonº 5.773/2006,** de 09 de maio de 2006.Dispões sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 09/2004**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em direito e dá outras providências.Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 02/2007,** de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: MEC, 2007.

FAGUNDES, Paulo Roney Ávila. **OAB ensino jurídico: o** futuro da universidade e os cursos de direito – novos caminhos para a formação profissional. Brasil: OAB, 2006.

FEITOSA NETO, **Inácio José. O ensino jurídico brasileiro:** uma análise dos discursos do MEC e da OAB**.** Recife: Ed. do autor, 2007.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. **OAB ensino jurídico:** parâmetros para elevação da qualidade e avaliação. Brasília: OAB, 1996.

NASCIMENTO, Tarcizo Roberto do. **O marco regulatório da educação jurídica brasileira e a redefinição do papel do interventor.** Brasília: Tipográfica. 2016.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **O ensino jurídico em Alagoas:** razões e sentidos de sua constante valorização.Maceió: EDUFAL. 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

EFEITOS DE SENTIDOS DISCURSIVO-IDEOLÓGICOS: um olhar na cartilha nacional de alimentação escolar do MEC

Gabriela Alves de Arruda

Dennys Dikson

RESUMO: O presente artigo realiza uma análise discursiva tendo como materialidade e *corpus* de trabalho a "Apresentação" da Cartilha Nacional de Alimentação Escolar, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014; documento este que foi elaborado e direcionado como "orientação" aos Conselheiros de Alimentação Escolar dos municípios, para fiscalização dos recursos, controle, distribuição e qualidade da merenda nas escolas públicas. Filiamo-nos, teoricamente, aos trabalhos da Análise do Discurso de linha francesa fundada e desenvolvida por Michel Pêcheux (2009), bem como às investigações teórico-metodológicas da área apresentadas por Orlandi (1994, 2003, 2015), Florêncio et al. (2009), Cavalcante (2007), Guimarães (2005), dentre outros. Para empreender com as análises, recortamos o *corpus* em uma sequência discursivas, focando nas materialidades e nos ditos que mais carregados estivessem da ideologia dominante. A intenção foi desvelar os efeitos de sentido e construções discursivo-ideológicas apresentadas pelo MEC na Cartilha, em especial os de poder, de descaso com a educação, de neoliberalismo, e de "camuflagem" das responsabilidades inerentes ao Estado que a atravessam, mesmo em latência. As análises revelaram que os discursos dos sujeitos que possuem em mãos obrigações de oferecer políticas públicas como educação/alimentação de qualidade, sempre, em documentos oficiais, tentam transparecer preocupação e ações para melhoria da conjuntura educacional, entretanto, quando mergulhamos nos dizeres da materialidade histórico-dialética, desvendamos que o efeito é inverso: o de criar rótulos para mascarar a precária realidade do sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso - Merenda Escolar - Cartilha Nacional de Alimentação Escolar - Políticas Públicas da Educação.

Introdução

Dentre as incontáveis políticas públicas que deveriam ser implementadas pelo Estado, especialmente quando se trata de população pobre e carente, a alimentação escolar, conhecida largamente por merenda, é

ISSN 1981-3031
Vol. 01

uma das que de mais importância possui, pois se trata de refeições para uma gama enorme de crianças e adolescentes de escolas públicas.

Pensando nessa tão relevante questão, este texto pretende fazer uma análise discursiva da Cartilha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) – documento Oficial forjado como *orientação* aos Conselheiros de Alimentação Escolar dos municípios. Esse Conselheiros, dentre várias outras atribuições, deveriam zelar pela fiscalização da compra, distribuição e qualidade da merenda em cada município. A intenção é desvelar dessa materialidade discursiva alguns efeitos de sentido e construções discursivo-ideológicas apresentadas pelo MEC e que maquiam a verdadeira realidade em que se encontram tanto a educação em si quanto a merenda escolar.

O primeiro momento deste texto vai recair na apresentação histórica e na relevância do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de extrema importância ao Brasil, por estar englobado no grande leque das políticas públicas nacionais – o PNAE é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e procurar atender a "todos" (mesmo não o fazendo!) os alunos matriculados na educação básica das escolas públicas, federais, filantrópicas, comunitárias e confessionais do país, seguindo os princípios do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Logo em seguida, trataremos da Cartilha (CNAE), trazendo os objetivos da sua publicação e qual sua ligação com o PNAE. E, por derradeiro, faremos um rápido trajeto teórico-metodológico, seguido da análise discursiva da "Apresentação" da CNAE, utilizando algumas categorias da Análise do Discurso de Linha Francesa, fundada e desenvolvida por Michel Pêcheux (2009), a fim de desvelar, como mostrado, os efeitos de sentido trazidos nas sequências discursivas selecionadas.

1. O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das políticas alimentares mais antigas no Brasil, mas é somente a partir da última década que ele passa a ser discutido como instrumento de segurança alimentar e desenvolvimento sustentável por meio das compras públicas tanto de grandes, quanto de pequenos agricultores locais. Sua origem, de caráter fundamentalmente assistencialista, ocorre por volta de 1930, por influência de um grupo de nutrólogos sociais (RODRIGUES, 2004).

Contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional. São atendidos pelo Programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), por meio da transferência de recursos financeiros.

Em 31 de março de 1955, é assinado o Decreto n.° 37.106, que institui a Campanha de Merenda Escolar, subordinada ao Ministério da Educação. O Programa inicia-se articulado às organizações internacionais de ajuda alimentar criadas após a II Guerra Mundial, tais como a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID) e o Programa Mundial de Alimentos (PMA).

A partir de 1976, os recursos para o Programa passam a ser financiados pelo Ministério da Educação e gerenciados pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar. Até 1994, o desenho e o gerenciamento do Programa mantiveram centralizado o processo de aquisição de gêneros alimentícios. Devido a interesses capitalistas da indústria alimentícia, priorizou-se a distribuição de alimentos formulados e industrializados que eram comprados de um conjunto selecionado de algumas empresas, componentes do poder financeiro invólucro por uma ideologia neoliberal

ISSN 1981-3031
Vol. 01

dominante, sendo essas compras realizadas por meio de licitação pública e distribuídas para todo o território nacional.

A centralização absorveu o maior volume dos recursos financeiros do Programa, afetando àqueles que mais necessitavam (os alunos), como também a sua operacionalização e a eficácia dos resultados, em consequência de um conjunto de distorções como: sistemas complexos de fornecimento e de armazenamento dos produtos (algumas vezes acarretando no fornecimento de alimentos vencidos aos escolares); cartelização obscura e simulada dos fornecedores; elevação dos custos da merenda para mais absorção do capital público; homogeneização da alimentação escolar no país, entre outros (SPINELLI; CANESQUI, 2002).

Há pesquisas (ROZENDO, BASTOS E MOLINA, 2014; SOUZA, 2012; BACCARIN et al.,2011; SARAIVA, 2013) que até procuram apresentar alguns desafios para atender essas novas legislações, contudo não é difícil perceber que a conjuntura histórica em que esses problemas são enunciados mascara outras possibilidades de sentido advindas exclusivamente de um *locus* discursivo dominante e neoliberal que apresenta obstáculos para que as compras não sejam realizadas aos pequenos agricultores ou à agricultura familiar: a destinação real do capital público [formado por nossos impostos] vai às empresas de grande porte que, por sua vez, fornecem uma alimentação de baixa qualidade, por vezes em quantidade menor do que a necessária e extremamente superfaturada, perdurando e perpetuando a ideologia dominante. Procuram-se produzir discursos paralelos, com efeitos de sentido manipuladores, sempre com o intuito de encobrir a finalidade e destinação dos recursos da merenda escolar.

2. A Cartilha Nacional de Alimentação Escolar – CNAE

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O Ministério da Educação (MEC), em 2014, publica a Cartilha Nacional da Alimentação Escolar[2] (CNAE), que consta de 87 páginas, formulada pela "Apresentação", mais quatro capítulos – 1. O programa nacional de alimentação escolar; 2. O conselho de alimentação escolar; 3. A prestação de contas pela entidade executora; e 4. Interação e cooperação com outros autores e instituições. É a **CNAE** que vai fornecer a materialidade discursiva para nossa proposta de estudo que trazemos no presente artigo; conforme mostrado anteriormente, na Introdução, delimitar-se-á às sequências discursivas constantes da "Apresentação", por ser este o primeiro contato do leitor com o que pautará todo o texto-discurso da Cartilha.

Levando em consideração toda essa contextualização historiográfica supra-apresentada do PNAE – e estando a CNAE dentro dessa conjuntura por ser um desdobramento específico aos Conselheiros de Alimentação Escolar –, partimos da premissa de que, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aqui também entendemos a CNAE "ser uma estratégia orientada para construir significados no âmbito da educação, cujo objetivo é legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem e devem ser aplicadas no atual contexto histórico de nossa sociedade" (CAVALCANTE, 2007, p. 12-13). Infelizmente os vieses que caminham no contexto educacional brasileiro são esses formulados por lugares exclusivamente voltados ao mercadológico e à classe que possui o poder, concretizado por uma ideologia que espalha formações discursivas das formas mais explícitas, implícitas e silenciadas possíveis. Conforme ainda assegura Cavalcante:

> Se fizermos uma incursão pela história da educação brasileira – da chegada dos jesuítas ao momento atual – constataremos que ela sempre esteve direcionada para atender aos interesses da classe dominante. Malgrado diversos movimentos reivindicatórios pelo direito de acesso à escola e por uma educação de qualidade para as classes populares, as diversas reformas no sistema educacional brasileiro acabam sempre direcionadas para contemplar os interesses das elites, no poder. (op. cit., p. 12)

[2] Disponível no site no MEC: www.mec.gov.br.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

É nessa visão global do tema, em especial no que concerne à *legitimação das reformas neoliberais* e ao *direcionamento do sistema educacional brasileiro aos interesses das elites*, que o presente artigo se insere como de ímpar relevância. Ao tratar de um foco que traz a alimentação como um importante cerne do processo educativo, e havendo uma materialidade discursiva (CNAE) construída, trazida e imposta pelo MEC, e ao discutir e analisar discursivamente a imposição mercadológica do MEC para que os Conselheiros dos CAE realizem a manutenção e a ordem do capital no que diz respeito a recursos financeiros da merenda pública, construiremos mais uma importante voz social para ecoar junto a tantas outras no que diz respeito à seguridade de um direito irrevogável do aluno em ter uma alimentação escolar constante, digna, saudável e regida pelo princípio da educação enquanto lugar de formação e cidadania, e não como lugar de comércio e de mercado.

3. Método e Fundamento

Em termos metodológicos, Eni Orlandi (2003) propõe a noção de *funcionamento*, em vez de função, para pensar a relação do texto com sua exterioridade, estrutura e acontecimento. Assim, nem só a língua, nem só a situação, mas a materialidade discursiva; ou melhor, um *corpus* construído por recortes retirados do discurso que o MEC imprime na CNAE. Intentamos identificar os discursos recorrentes sobre o "controle de poder" elitista que o MEC procura direcionar aos Conselheiros e aos que dependem diretamente da alimentação na educação pública, entendendo como esses sujeitos, interpelados pela ideologia, são afetados pelos efeitos de sentido de discursos da classe dominante que paira na CNAE.

Através de procedimentos próprios da AD, procuraremos transpassar a aparente homogeneidade do discurso que a CNAE apresenta, tentando compreender – como já dissemos – as formações discursivas, os ditos e não

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ditos, bem como os intradiscursos e os silenciamentos que funcionam na ideologia manipulativa e de controle apresentada no texto. Essa análise qualitativa sob a égide da AD, vai possibilitar contribuições significativas no sentido de retirar o véu da aparente tranquilidade que há no discurso apresentado pelo Estado especialmente acerca de algo tão relevante como a merenda escolar.

Filiamo-nos, então, à linha francesa de Análise de Discurso (AD) fundada e desenvolvida por Michel Pêcheux (2009). Sintética e sistematicamente vejamos seu recorte epistemológico, a fim de lançar luzes por meio das quais pretendemos observar nosso objeto de estudo. Segundo Orlandi (1994), a AD pecheutiana se constitui no espaço aberto entre a Linguística e as Ciências Sociais, como disciplina de entremeio. Para além da junção entre esses dois campos de conhecimento (Linguística e Ciências Sociais), AD criou seu próprio objeto: o discurso.

O conceito de discurso pecheutiano é constituído a partir de uma rediscussão da dicotomia suassureana língua/fala. Para Pêcheux (2009), entre a *universalidade* da língua de uma comunidade e a *individualidade* do indivíduo falante, há o nível da *particularidade*, que corresponde ao discurso. Essa particularidade é determinada pelos interesses que se confrontam na luta ideológica de classe. Seguindo o processo de elaboração do conceito de discurso, ele se apropria de algumas categorias do Materialismo Histórico, entre as quais a mais importante é a noção de ideologia.

O discurso supõe o sistema significante, mas em relação dinâmica com a exterioridade. Essa relação é fundamental em AD, já que “sem história não há sentido” (ORLANDI, 1994, p. 52). Graças à inscrição da história na língua é que a língua significa. Da mesma forma, não há discurso sem sujeito como não há sujeito sem ideologia. Como afirma Pêcheux (2009) o efeito ideológico elementar é o que constitui o sentido e o sujeito como evidências. Esse efeito leva à ilusão de que o sentido é colado à palavra como uma

ISSN 1981-3031
Vol. 01

literalidade que lhe é essencial, sem levar em conta as determinações históricas.

Portanto, ao compreender a língua sob a perspectiva do materialismo-histórico, defendemos que ela deve ser entendida dentro da sua processualidade histórica, não apenas através do dado empírico,

> No caso particular da AD francesa pechetiana, sua filiação ao materialismo histórico-dialético deve levar seus pesquisadores a buscarem o discurso em sua processualidade histórica. Isto significa que o analista não pode se restringir apenas à materialidade empírica do discurso e nem tomar ideias abstratas que circulam nas sociabilidades. Mas tem que tratar os discursos como prática de sujeitos no seu fazer histórico-discursivo, buscando a posição do sujeito discursivo, pois, para esse método." (Florêncio et al, 2009, p. 42)

As palavras estão carregadas do imaginário e do simbólico, quer dizer, as palavras possuem uma memória, uma história. E é a historicidade das palavras que faz sentido. E por serem carregadas de história, os sentidos das palavras sempre podem ser outros, pois a história se atualiza a todo momento (ORLANDI, 2003).

Uma das mais importantes noções em AD é o que Michel Pêcheux conceituou de *Efeito Münchhausen*[3]. O *Efeito Münchhausen* trata da ilusão de que o sujeito é constituído enquanto tal por ele mesmo; enquanto que, de fato, ele é constituído pelo outro/Outro. É daí que surge o que Pêcheux chama de "o efeito ideológico elementar" (PÊCHEUX, 2009, p. 139) que faz com que os discursos, inclusive os científicos, produzam o efeito de serem verdades objetivas, verdades evidentes, pois para este mesmo autor, o caráter comum da ideologia e do inconsciente "é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências "subjetivas" (*ibidem*) que constituem o sujeito. Assim, a proposta do fundador da AD foi construir uma teoria não-subjetiva da subjetividade, na

3 Pêcheux, para exemplificar a questão da "evidência" de que o sujeito se constitui por ele mesmo, se utiliza de uma lenda que conta sobre um determinado barão de nome Münchhausen "que se elevava nos ares, puxando-se pelos próprios cabelos." (2009, p. 144).

p. 89
ISSN 1981-3031
Vol. 01

qual postula que o sujeito, que é constituído por um inconsciente – que, por sua vez, é estruturado como uma linguagem –, não pode se eximir da ideologia, enquanto discursiva, quando com ela se identifica. Florêncio et al (2009) coadunam com o que postulamos, quando afirmam:

> É esse sujeito determinado pelas relações de classe de seu tempo, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente que Pêcheux traz para os estudos linguísticos, isto é uma subjetividade objetivada, passível de ser compreendida cientificamente (p.53).

Tendo esse sujeito e sua materialidade-histórica como fundantes para a AD, questões como interdiscurso, formações ideológicas e discursivas, ditos, não-ditos, efeitos de sentidos e silenciamentos (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 1994, 2004, 2015; MAGALHÃES, 2005; FLORÊNCIO et al, 2009), serão de alta relevância no funcionamento discursivo e de um lugar social de poder e Estado que aqui estamos a propor. As funcionalidades que a AD desemboca nessas categorias, bem como seus conceitos e definições, apresentaremos na medida em que formos discutindo cada uma delas dentro de nossa materialidade discursiva

4. Recorte Epistemológico e seus sentidos

Vejamos a “Apresentação” da CNAE:

> **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tem por missão prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos, visando ser referência na implementação de políticas públicas.** Dessa forma, o FNDE tem compromisso com a educação; ética e transparência; excelência na gestão; acessibilidade e inclusão social; cidadania e controle social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo. O atual cenário da educação pública brasileira é complexo e requer cada vez mais de todos os brasileiros participação social e compromisso com o bem maior de uma nação: a educação de seu povo. Entre os principais desafios do FNDE estão a eficiência na gestão dos recursos, a transparência, a execução dos programas institucionais e compras

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> governamentais, parcerias estratégicas, fortalecimento institucional, além da busca permanente de construção da cidadania, por meio dos conselhos de controle social. Nessa perspectiva, esta Cartilha para Conselheiros de Alimentação Escolar elaborada pela equipe da Coordenação-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar do FNDE, em parceria com Promotores e Procuradores de Justiça, corrobora a preocupação desta Autarquia com o caráter autônomo e independente que deve conduzir a atuação de todos os conselhos de alimentação escolar do país. (BRASIL, 2014, p. 3 – grifos nossos)

Considerando o pequeno espaço que aqui temos disponível para discussão da nossa materialidade discursiva, o recorte será para analisar o primeiro parágrafo da "Apresentação" – que nomearemos de *Sequência Discursiva 1*, o quais destacamos em negrito na citação anterior. A escolha justifica-se por ser um primeiro lugar que mais fortes se apresentam os efeitos de sentido, especialmente a partir das categorias e fins que acima já elencamos como destaque de nossa investigação.

4.1 Sequência Discursiva 1

Nosso primeiro recorte:

> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tem por **missão** prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma **educação de qualidade a todos**, visando ser **referência na implementação de políticas públicas.** (Op. cit., 2014, p. XXX – grifos nossos)

Em relação ao primeiro termo destacado nessa sequência discursiva, "missão", remete-nos à memória da atividade missionária/religiosa/boa/assistencialista, levando-nos a ter uma falsa impressão de um discurso voltado aos estudantes, principalmente pobres e carentes, que necessitam de alimentação durante o período em que está na escola. Isso legitima o discurso de poder trazido logo nessa primeira parte pelo MEC, o que aparenta uma ilusão aos que são atingidos por essa formação discursiva (seja os Conselheiros sejam os estudantes) de uma

ISSN 1981-3031
Vol. 01

pseudo-assistência e pseudo-preocupação com a alimentação escolar de crianças e jovens.

Esse discurso que procura convencer os alunos – através do dizer voltado aos Conselheiros Escolares – de que há uma "missão" preocupada com a formação educacional, em especial com a alimentação que deve estar sempre presente na sua escola, no seu prato, e no seu ambiente de aprendizagem; essa estratégia discursiva faz o aluno persuadir-se de que a estrutura Estatal o abraça e o protege, pois haveria um sentimento em cumprir essa "missão" tão importante que é manter a criança/o adolescente bem alimentado. Entretanto, parece que a necessidade e a pobreza desses estudantes não os deixam entender o jogo mercadológico e de poder[-excludente] que, em inúmeros casos, fornece comidas de baixa qualidade, em pouca quantidade, e o pior, superfaturadas e corrompidas do dinheiro público de impostos que pagamos.

Isso nos faz observar a presença da memória discursiva, em já-ditos de outros momentos históricos, que, segundo Orlandi (2015, p. 29),

> tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-constituído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.,

Em conseguinte, no que pertine à expressão "educação de qualidade a todos", antes de tudo temos que pensar acerca de qual sentido o termo "qualidade" é trazido, em especial enquanto predicativo de "educação": Que qualidade seria essa? Estaria ligada à oferta de alimentação?, ou à de educação? Uma excluiria a outra?

Quando se usa a expressão "educação de qualidade a todos", retomamos na memória às expressões trazidas na nossa Constituição Federal de 1988, no que se refere à educação enquanto direito de todos (art. 205), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Declaração de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Salamanca e tantos outros documentos normativos que trazem esta expressão. Verificamos assim, uma paráfrase entre a Cartilha e tantos outros documentos, já que, como ensina Orlandi (2015, p. 34), “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível a memória.”

Verificamos, outrossim, que uma educação de qualidade a todos, neste contexto de uma política pública alimentar que é o PNAE, nos faz assimilar que essa “qualidade na educação” está diretamente ligada à alimentação proporcionada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar. Sendo assim, observa-se a presença de uma polissemia, já que há um deslocamento do processo de significação, ou seja, o termo “qualidade” empregado está jogando com o equívoco, já que a escola é uma instituição que tem como finalidade o ensino e a aprendizagem e que se tornou, através desse processo polissêmico, o lugar que oferece alimentação de “qualidade” para os alunos, como se isso por si só substituísse a formação crítico-humana e o ensino-aprendizagem que são o centro formativo escolar.

Dessa maneira, ao empregar “qualidade” ligada à promoção da alimentação escolar, está se apresentando uma formação discursiva com efeito contrário, pois a escola é lugar de formação, e de ensino-aprendizagem, sendo esta a dualidade que deve pautar a avaliação de uma qualidade educacional e não o fato de haver merenda na escola ou não para fins de aferição dessa “qualidade”. É como se o MEC pretendesse subverter o dito para que o estudante sinta-se com uma educação de qualidade meramente pelo fato de haver (e não há!) merenda escolar no seu dia a dia educacional. Fato esse extremamente preocupante, pois carrega uma ideologia dominante liberal e de convencimento à mesmice.

Trazendo os ensinamentos de Orlandi (2015, p. 36):

> Esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar de trabalho da língua e da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> ideologia. Podemos gora, compreendendo a relação da paráfrase com a polissemia, dizer que, entre o mesmo e o diferente, o analista se propõe compreender como o político e o linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados. Como o sujeito (e os sentidos), pela repetição, estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente. Entre o efêmero e o que se eternaliza. Num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder.

É nessa interface entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente, o estático e o que se modifica, que o sentido de “qualidade” está ligado ao fornecimento de alimentação escolar, ou seja, uma educação de qualidade seria, de acordo com o jogo paráfrase/polissemia trazido em “educação de qualidade a todos”, uma educação que proporcionasse alimentação aos alunos frequentadores da escola. Forja-se uma manutenção da “qualidade” pela alimentação, com um discurso de convencimento que diz ser o sistema educacional excelente e perfeito funcionamento. A formação discursiva vai se trilhando a partir da ideologia dominante tão cara ao MEC.

Como bem sabemos, é impossível, na atual conjuntura socioeconômica, uma educação realmente de qualidade e que atinja a todos. Esse jogo ideológico de legitimação do discurso que a CNAE carrega, revela-nos um não-dito, já que a educação brasileira, conforme dados concretos e de sapiência de todos, é de qualidade bem baixa.

Forja-se um dizer, para que os dizeres reais fiquem de fora, não sejam realmente ditos. Esse não-dito é colocado no jogo discursivo pois é preciso não dizer claramente das verdadeiras e complicadas “qualidades” que consomem nossa educação, com o fito de silenciar ou mascarar nosso contexto quando se trata de alfabetização, leitura, escrita, formação, aprendizagem, avaliações, ensinos fundamental e médio, etc. Ao trazer a merenda como um ápice na “qualidade”, silenciam-se todos os outros inúmeros problemas conjunturais que circundam as questões educacionais do país. Isso é uma estratégia discursiva interessante para o poder, pois, como é sabido, estamos muito longe de conseguir uma educação de qualidade para todos. Mas o dito precisa esconder essa face. E o MEC faz isso.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Para Orlandi (2015, p. 81), “há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’”. O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente).”

Um outro questionamento importante se impõe: quem são esses “todos”? Este dizer não abarca as crianças e adolescentes que estudam na rede privada de ensino, já que estes, em tese, “não necessitariam” de um fornecimento gratuito de alimentação na escola. Essa expressão “todos” se refere aos beneficiários do Programa Nacional de Alimentação escolar, ou seja, aos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público). Quer dizer, “todos”, na verdade, não são todos, mas àqueles que, muitas vezes passíveis de necessidade, estão no ensino público aguardando, pelo menos, uma merenda digna. E esses são bem mais fáceis de, pelo discurso ideológico, convencer. Estratégia típica mercadológica.

Sendo assim, essa educação de qualidade a todos, além de ser aferida pela disponibilização de alimentação na escola que é o lugar de formação humana, de aprender, de se instruir, se refere aos alunos da classe pobre, que precisam se alimentar na escola, que vai à escola, muitas vezes, não com o intuito de aprender, mas para poder comer. Nem sempre possuem alimento em casa, e a merenda seria a única ou uma das únicas refeições do dia. Então, usar a e expressão “todos” denuncia uma flagrante política pública compensatória, já que devido à falta de políticas públicas de incentivo ao emprego, moradia, saúde, alimentação, esses alunos vão buscar na escola o que lhes falta em casa: alimento. E sem alimento não se vive, não se estuda, não se trabalha, porque ser a própria condição para sobrevivência humana.

Para encerrar nossa sequência discursiva, trazemos à tona o recorte “referência na implementação de políticas públicas”.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como sabemos, diferentemente da formação discursiva exposta na CNAE, não é parâmetro de referência em implementação de políticas públicas, seja pela falta de transparência em suas atividades, seja pelo desvio de verbas destinadas ao Programas e ao financiamento da alimentação. Ou seja, há um silenciamento e uma subversão do verdadeiro alcance do significado da expressão “referência”. Primeiro porque, para se ser referência em algo, tem que haver um paradigma, quer dizer, algo que se possa comparar, um padrão; e está longe de termos alguma política pública em alimentação que possa servir de parâmetro ou medição. Segundo porque, em termos de educação, infelizmente, o nosso país quase que não possui referências, em especial ao que tange ao Ensinos Básico.

Revela-se, então, o silêncio fundador, já que, segundo Orlandi (2015, p. 81), este indica que o sentido pode ser sempre outro, ou seja, faz com que o dizer signifique. Nessa mesma seara de análise, a autora nos traz uma importante e inestimável contribuição ao afirmar (2007, p. 29) que:

> Chegamos a uma hipótese que é extremamente incômoda para os que trabalham com a linguagem: *o silêncio é fundante*. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio. E, como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso. (grifos da autora)

Verificamos então, que o MEC ao afirmar que o FNDE é referência na implementação de políticas públicas, está silenciando em relação ao fato de que a educação brasileira é uma das piores do mundo, deixando transparecer que não há parâmetros para assimilar essa possível “referência” ou posição paradigmática do FNDE em relação às políticas públicas educacionais.

Ainda segundo Orlandi (2015, p. 81): “O silêncio fundador pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido” – o que nos faz pensar o silenciamento do MEC em relação à péssima qualidade da educação brasileira e que o

ISSN 1981-3031
Vol. 01

FNDE está longe de ser uma “referência” na implementação de políticas públicas, pois se assim o fosse, a educação não estaria nesse estado de calamidade institucional.

5. Considerações Finais

Diante da discussão que aqui trouxemos, mediante a constatação da presença de algumas categorias teórico-analíticas a partir da AD Francesa, foi possível perceber diversos efeitos de sentido discursivo-ideológicos apresentados pelo MEC, carregados de formação ideológica de mercado e de capital e principalmente de poder, sempre refletida numa materialidade discursiva de dentro do sistema Educacional, mascarada por diversas conotações de “missão”, de transferência de “responsabilidade”, de “educação de qualidade a todos”, de “referência na implementação de políticas públicas”.

Concordamos, indiscutivelmente, com Cavalcante (2007), que, ao tratar de alguns propósitos louváveis que vez ou outra aparecem no processo de educação, na realidade, nada mais são do que rótulos montados pelo Estado com funções outras: nos fazer acreditar que existem estratégias políticas – no caso os CAE e, mais ainda, as “orientações” da CNAE – para melhorar a conjuntura e funcionamento educacionais. Isso é uma tentativa, sempre, de foscar a realidade através das ideologias minadas pelos discursos opressores.

Infelizmente os vieses que caminham na conjuntura educacional brasileira são esses formulados por lugares exclusivamente voltados ao poder, ao mercadológico e à classe que possui a força, o dinheiro, concretizado por uma ideologia que espalha formações discursivas disfarçadas das maneiras mais explícitas, implícitas e silenciadas possíveis.

Enceramos, por enquanto, dizendo que a “Apresentação” da CNAE transparece a legitimação das reformas neoliberais e o direcionamento do

ISSN 1981-3031
Vol. 01

sistema educacional brasileiro aos interesses das elites, já que traz para as camadas mais pobres a noção de que uma educação de "qualidade" é aquela que oferece alimentação na escola, e que a responsabilidade dessa "qualidade" ou de uma boa escola é das pessoas e não do Estado. Ou seja, mascara a verdadeira intenção que é a manutenção do *status quo* da educação pública de péssima qualidade, aferindo-se o binômio ensino/aprendizagem.

Referências

BACCARIN, J.G. et al. **Alimentação Escolar e agricultura familiar:** alcance e dificuldades para implantação do Artigo 14 da Lei 11947/2009 no Estado de São Paulo. In: 49º Congresso da Sober, 2011, Belo Horizonte.

BELIK, Walter. e SOUZA, Luciana Rosa de. **Algumas Reflexões sobre os Programas de Alimentação Escolar na América Latina.** Planejamento e Políticas Públicas – ppp - n. 33, jul./dez. 2009. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/155/171>. Acesso em 23/01/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Error! Hyperlink reference not valid.**Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm> Acesso em: 23/01/2017.

BRASIL, Presidência da República. **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar.** Ministério da Educação – FNDE/MEC, Brasília-DF, 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> acesso em: 23/01/2017

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió : Edufal, 2007.

FLORÊNCIO, Ana M. G. et al. **Análise do Discurso: fundamentos & prática**. Maceió, Edufal, 2009.

MAGALHÃES, Belmira. **As marcas do corpo contando a história: um estudo sobre a violência doméstica.** Maceió: EDUFAL, 2005.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6.ed. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

_____. **A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais**: o Brasil. In: Anais do 1º Seminário de Estudos em Análise do Discurso. 2003, Nov 10-13. Poro Alegre (RS): UFRGS, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 4ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

RODRIGUES, N. (Org). **Almanaque histórico Josué de Castro: por um mundo sem fome.** São Paulo: Mercado Cultural, 2004.

ROZENDO, C.; BASTOS, F.B.C; MOLINA, W.S.L. A implementação das novas diretrizes do PNAE: desafios institucionais. In: **VI Encontro da Rede de Estudos Rurais**, 2014, Campinas. VI Encontro da Rede de Estudos Rurais. Campinas, 2014.

SPINELLI M.A.S.; CANESQUI A.M. **O Programa de alimentação escolar no estado de Mato Grosso: da centralização à descentralização (1979 - 1995).** Revista de Nutrição,15:105-117, 2002.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: pensando a filosofia, seus desafios e possíveis perspectivas

José Aparecido de Oliveira Lima
aparecido.filosofia@gmail.com

Williams Nunes da Cunha Junior
williamsjr_cmf@hotmail.com

Cindia Maria Braga Albuquerque
cindiabraga@gmail.com

Resumo: O referido texto é fonte de estudos decorrentes da disciplina sobre "Educação Brasileira", no curso de pós-graduação em Educação, pelo Centro de Educação/CEDU da Universidade Federal de Alagoas/UFAL. O artigo buscará fazer um pequeno recorte acerca da discussão sobre a filosofia no contexto da educação brasileira. Com isso, é preciso destacar que as indagações sobre o que é filosofia e qual a sua importância na produção do conhecimento são a mais variada, que em meio à práxis na sala de aula, ela pode se realizar por meio dos questionamentos, das indagações e dos debates com alunos do ensino. Por fim, faremos uma reflexão acerca da descentralização da filosofia e do seu ensino, ficando evidente como disciplina, puramente, conteudista e, estritamente, Europeia.

PALAVRAS-CHAVES: Filosofia - Ensino de Filosofia - Educação.

1 Introdução

Poderemos afirmar que a filosofia não é uma ciência, mas faz "uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos" (CHAUÍ, 1999, p. 17). Bem como o faz com relação à religião, arte, psicologia, sociologia, política e história. Sendo assim, como ela desenvolve essa atividade de problematização e crítica?

As possíveis respostas para tais questionamentos podem partir do pressuposto da não aceitação das respostas prontas e tidas como verdadeiras. A filosofia pode encarar os fatos com um olhar crítico, pode procurar por meio de suas próprias investigações compreender a sociedade e as formas como ela se manifesta. Segundo Lima (2010, p. 66), "o trabalho da filosofia não consiste em trazer, necessariamente, soluções e respostas, mas

ISSN 1981-3031
Vol. 01

em pensar o existente, a experiência individual e coletiva, a prática". No entanto, como esse conhecimento filosófico acontece na sala de aula? Como é realizado esse processo crítico no mundo? Por que a filosofia mantém em seu ensino atual uma compreensão conteudista e europeia?

É preciso entender que vivemos num tempo onde está cada vez mais difícil a prática do docente em filosofia, mediante tanta globalização, tecnologia e inversão de valores. Nesse contexto, a leitura vem se tornando cada vez mais escassa e o aprendizado cada vez mais árduo, tanto para o docente, quanto para os alunos que vivem uma vida precarizada e hostil.

Assim, buscaremos desenvolver um pequeno recorte acerca da importância desse conhecimento filosófico na história e suas transformações; após isso, buscaremos evidenciar esse conhecimento filosófico na práxis do ensino da filosofia em meio a sala de aula com os alunos do Ensino Médio e, por fim, faremos uma crítica a atual descaracterização da filosofia no seu ensino e por deixar de lado o cotidiano de alunos e professores inseridos num ensino e aprendizagem que tem como base, apenas, uma reflexão filosófica que não busca problematizar o contexto real de nossa vida cotidiana.

2. A história da filosofia no processo de construção e produção do conhecimento.

De acordo com Evandro Ghedin (2008, p. 55) "A Filosofia é a atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas apresentados pela realidade, e esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade". Por meio desse pensamento questionador buscam-se respostas que possam sanar necessidades e com isso possivelmente mudar o cenário de uma dada realidade.

Marilena Chauí fala sobre atitudes filosóficas, reflexões filosóficas e pensamento sistemático como formas de atuação da filosofia. A reflexão filosófica questiona "Por quê? O quê? Para quê?" (CHAUÍ, 1999, p. 15), esse

ISSN 1981-3031
Vol. 01

processo se dar pelas constantes inquietações acerca de algo posto no mundo. Já o pensamento sistemático busca por meio de enunciados racionais e bem elaborados, apresentar encadeamentos lógicos que demonstrem e provem as ideias que se acredita, não ficando apenas no senso comum. Desse modo, “a consciência filosófica procura explicar e compreender o que parece ser irracional e inquestionável” (CHAUÍ, 1999, p. 16).

É preciso entender que essas formas de como a filosofia se apresenta, pode nos levar a compreender de que forma chegamos a um esclarecimento diferente do habitual, saber o que é?, Como é? Por que é? Seria um processo constante de questionar. Ou seja, pode ser diferente?

Esse processo de entendimento levou a filosofia no percurso histórico a buscar esclarecer aquilo que estava subjacentemente, oculto. Com relação a esse processo, poderemos observar que diante dos quatros períodos da filosofia (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) houve uma busca constante acerca desse desvelamento, com base no contexto histórico, social e político, de cada época.

Sobre isso faremos dois recortes na história da filosofia em diferentes contextos, que a partir de uma reflexão filosófica, concepções e ideias foram instigadas no pensamento, na formação e na transformação de um povo.

Segundo Chauí (1999, p. 44), a Patrística, inserida na Idade Média (Período que envolve os séc. I ao séc. XV), esteve ligada a tarefa de evangelização, estando, portanto, em defesa da religião cristã. “para impor as ideias cristãs, os padres das igrejas as transformavam em verdades reveladas por Deus”. A patrística trazia como grande tema de discussão a “possibilidade ou impossibilidade de conciliar razão e fé” (CHAUÍ, 1999, p. 44). Alguns pensadores a julgavam irreconciliáveis, de modo que a fé seria soberana, outros, acreditavam ser possível, contudo, a razão permanecia subordinada a fé. E ainda havia os que acreditavam ser impossível a conciliação, pois cada uma teria seu papel e seu conhecimento específico e não deveriam ser misturados. Ainda neste contexto, a Filosofia Medieval tinha Platão e

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Aristóteles como influenciam principais, sendo também de grande relevância a participação de Santo Agostinho e Tomás de Aquino, dentre outros pensadores. Centravam-se na relação da filosofia com a teologia. Sobre isso Lima, Melo e Menezes (2015, p.163) destacam que “a vida e o mundo eram vistos apenas com base nos princípios religiosos, onde Deus é o centro do mundo”.

Outro período importante foi a Filosofia Moderna (Período que envolve os séc. XVII ao séc. XIX). As problematizações e debates da era medieval levaram os pensadores a uma nova concepção filosófica acerca das coisas. Essa nova concepção causou três mudanças significativas: o surgimento do sujeito do conhecimento, onde “a Filosofia começa pela reflexão, isto é, pela volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer sua capacidade de conhecer” (CHAUÍ, 1999, p. 46); o objeto do conhecimento, reconhecendo que “as coisas exteriores [...] podem ser conhecidas desde que sejam consideradas representações, ou seja, ideias ou conceitos formulados pelo sujeito do conhecimento” (CHAUÍ, 1999, p. 47); e a realidade apresentada por Galileu: “um sistema racional de mecanismos físicos, cuja estrutura profunda e invisível é matemática” (CHAUÍ, 1999, p. 47). Essa racionalidade foi aos poucos modificando os conceitos outrora defendidos pela filosofia de modo que hoje ela passa a ser questionadora, crítica e reflexiva. Ou seja, nesse novo pensamento, Deus não seria mais o centro do conhecimento, que agora, passaria a ser o homem.

Ora, mesmo diante desses dois pequenos recortes, podemos perceber que o conhecimento filosófico foi/é importantíssimo na evolução do indivíduo. Com isso tem-se atualmente o entendimento de filosofia como expressão do pensamento humano, das confusões existenciais e do inconformismo para com os problemas sociais. Esse pensar/refletir/questionar é condição de liberdade. É por meio dessa atitude que se pretende compreender a função de cada sujeito no mundo e sua significação. Por esta razão a filosofia se apresenta como um processo de análise, reflexão e crítica. De modo que,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

segundo Ghedin (2008, p. 74) reflexão e crítica devem ser indissociáveis uma vez que a reflexão sem a crítica torna-se mera descrição.

Com isso pensar é condição indispensável para que o ser humano possa compreender o mundo e a si mesmo, estando constantemente em busca da verdade. Assim, a capacidade de se questionar, avaliar sua prática e repensar o seus atos são indispensáveis, de modo que "se não for possível perguntar, não será possível a reflexão e não há como construir conhecimento" (GHEDIN, 2008, p. 77).

Com relação às mudanças de concepção entre a filosofia tradicional e a moderna Ghedin (2008) destaca que houve uma transferência de foco, saindo do objeto para o sujeito ou da relação entre eles:

> Na Filosofia tradicional, o processo de construção de conhecimento estava condicionado ao objeto e concentrava-se nele, de acordo com o entendimento de que o objeto possuía uma essência e dela o conhecimento resultava. Na modernidade, essa ideia foi revestida e centrada no sujeito. Até muito recentemente, o processo de conhecimento vinha sendo compreendido como resultado quase exclusivo da relação estabelecida entre sujeito e objeto (p. 84).

Essas mudanças são determinantes no processo histórico, marcam períodos e vão sendo pensadas de modos diferentes, cada mudança ocorre através de um logo processo que envolve o pensar, o repensar, a dúvida e o questionamento, esse processo é comum para aqueles que não aceitam a posições estabelecidas, o que gera a reflexão crítica sobre o mundo, os sujeitos e o próprio pensamento. Diante disso, poderemos considerar verdadeira a afirmação de Ghedin (2008, p. 86), quando destaca que o conhecimento não está apenas no sujeito ou no objeto, como também não está apenas no método ou no conceito, mas na relação desses elementos, que juntos geram a produção do saber. Assim, "a filosofia é constante processo de criação. É fundamentalmente a criação de novas interpretações e de novos significados" (idem, p.88). A filosofia precisa reelaborar suas problematizações de acordo com seus contextos históricos, sócias e políticos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A filosofia acontece no lugar e em cada tempo determinado, tendo como base investigativa, o seu redor.

3. O filosofar como práxis no ensino da filosofia

Sendo a filosofia um constante processo de criação e tendo em vista que criar é agir de alguma forma no mundo, torna-se necessário pensar o filosofar como uma verdadeira práxis do ensino de Filosofia.

A palavra práxis é utilizada em sentidos diversos em variadas áreas do conhecimento, como a própria filosofia e a psicologia. A palavra tem origem no grego e significa conduta ou ação. Portanto, o filosofar visto como práxis é aquele que possibilita um agir no mundo, a partir de uma reflexão sobre esse mesmo mundo.

Para que essa práxis seja vista como crítica, Lipman (1995) aponta quatro condutas para se atingir esse fim. A primeira conduta diz respeito à crítica da prática dos colegas, a segunda diz respeito à autocrítica, a terceira à correção da prática dos outros, e por fim, a autocorreção. Para que esta práxis se concretize é necessário atentar-se para a prática do questionamento efetivo, que é aquele que gera intervenções e produz mudanças (GHEDIN, 2008).

Ora, segundo Lima (2010), a tarefa da filosofia (do filosofar) é iluminar o sentido teórico e prático daquilo que fazemos. Sendo assim, mais uma vez se reafirma aqui o filosofar como práxis, onde o questionamento encontra lugar especial. “Se não for possível perguntar, não será possível a reflexão e não há como construir o conhecimento” (GHEDIN, 2008, p. 77).

É interessante notar como teoria e prática aqui parecem constituir dois lados de um mesmo objeto, e assim deve ser, a fim de evitar toda alienação, isto é, a separação ou mesmo hierarquização entre essas duas dimensões constituintes daquilo que chamamos aqui de práxis.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Perguntar, portanto, assume uma dimensão ontológica, uma vez que nos caracteriza como humanos. Negar a possibilidade do questionamento é uma negação ontológica, uma vez que nos desumaniza e nos tira algo tão singular de nossa existência. É preciso, portanto, que o perguntar torne-se elemento central no processo do ensino de Filosofia.

O professor de Filosofia deve entender seu lugar-docente como o espaço propício em que se gera e se produz conhecimento, isto é, aqueles conhecimentos que nascem de sua prática, os quais Tardiff (2011), chama de saberes experienciais.

Os saberes experienciais são:

> [...] conjuntos de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (p. 48-49).

Estes saberes, por sua vez, auxiliam naquilo que chamamos aqui de práxis, fazendo com que esta seja vista como uma ação política, isto é, de transformação da realidade. É do professor de filosofia a tarefa de buscar reestruturar seu saber e seu ensino.

Uma vez que o questionamento ocupa um lugar de destaque na práxis do ensino de Filosofia, duas questões se tornam de fundamental importância. A pergunta primordial é a de saber o que é filosofia (FAVORETTO, 2008), uma vez que é a partir desta que serão os autores, os referenciais teóricos, tornando-se, pois, uma postura filosófica (DANELON, 2010).

Por outro lado, a questão de saber se o professor de filosofia é também filósofo parece ser colocada aquele que deseja tornar o ensino de filosofia uma prática sua. Assim como afirmam alguns especialistas neste ensino, concordamos que sim, o professor de filosofia deve ser também filósofo, não

ISSN 1981-3031
Vol. 01

sendo possível pensá-lo como outra coisa (CERLETTI, 2008). Ora, como poderia levar seus alunos a filosofar se ele mesmo não o faz?

A partir destas duas questões postas anteriormente, podemos pensar no professor de filosofia como alguém que ilumina os sentidos da prática filosófica e que, ademais, deve repensar constantemente sua prática, de forma permanente.

Portanto, é repensando sua prática, ou seja, filosofando sobre ela, que o professor de filosofia, como filósofo, pode assumir uma postura filosófica de melhoramento de seu agir docente, respondendo para si mesmo a questão do que é filosofia e escolhendo os melhores caminhos para se traçar o ensino de Filosofia. É nisso que consiste o que aqui chamamos de práxis, a qual possui o próprio filosofar como fundamento.

4. Um problema filosófico chamado ensino de filosofia no Ensino Médio

Entretanto, levando em consideração os tópicos anteriores, tais como, a importância do conhecimento filosófico na formação e transformação do indivíduo e sua práxis no contexto do ensino da filosofia no ensino médio, buscaremos problematizar a realidade da filosofia e do seu ensino em meio aos tempos atuais, seus desafios e suas perspectivas.

Falar da importância do conhecimento filosófico na formação do aluno de ensino médio e enquanto um instrumento para o professor de filosofia, em nossa opinião, é lutar pela autonomia de pensamento, é lutar por uma mudança cultural de vida e, principalmente, lutar contra paradigmas que escravizam crianças, adolescentes e jovens.

> Aos poucos, ao longo de nossa infância, adolescência, juventude, vamos adquirindo entendimentos das coisas que compõem o mundo que nos cerca, das relações com as pessoas, das normas morais e sociais que regem as relações entre os seres humanos. Nós, por isso, nos acostumamos a esses entendimentos, a partir do momento em que fomos adquirindo-os espontaneamente (LUCKESI; PASSOS, 2004).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Diante disso, é preciso que o professor se utilize do conhecimento filosófico e impulsione os alunos para o debate, os embates da vida e para as confrontações de ideias.

Segundo o professor Dr. Walter Matias de Lima (LIMA, 2010), para fugir da apatia que envolvem professores, alunos e a educação atual, é preciso uma ruptura com o senso comum e com o dogmatismo, "[...] propiciando a abertura para o debate, a crítica, a manifestação da contradição no âmbito da relação entre o público e o privado, naquilo que é urgente para a construção da cidadania em Alagoas" (p. 66).

Diante disso e pensando nessa ruptura, buscaremos fazer uma crítica ao ensino da filosofia nos moldes atuais. Noutras palavras, o ensino da filosofia vem abrindo mão de sua criticidade por um processo tecnicista e conteudista, tendo em vista, provas, provinhas e provões que evidenciam objetivos de preparar o aluno a reproduzir conhecimentos, sem as características primordiais da filosofia, ou seja, sua argumentação, estranhamento, debate e olhar crítico do mundo. "O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade" (LUCKESI, 2011, p. 154).

Diante disso, o aluno de ensino médio precisa ter a sua experiência particular com o conhecimento filosófico, buscando de forma crítica, sair do senso comum e adentrar num novo posicionamento perante a realidade social. É preciso que o aluno possa, ele mesmo, experienciar e não mais só reproduzir.

A importância de um olhar crítico do contexto que nos cerca conduz o indivíduo a busca pelo conhecimento, ao mesmo tempo em que esse mesmo indivíduo adentra no processo de estranhamento e passa a problematiza o meio em que vive e questionar a realidade que é imposta a ele.

5. Possibilidade de uma nova perspectiva para o ensino da filosofia com vista nos sujeitos e nos seus contextos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O ensino da filosofia no Brasil acontece na/pela concepção Eurocentrista, ou seja, segue uma característica dogmática num contexto grego, alemão, italiano, enfim, continuamos a fazer filosofia olhando para a Europa (a chamada “filosofia ocidental”). Assim, mediante os estigmas de uma filosofia fora do nosso contexto, filosófico, social e político, ficamos de costas para o nosso continente e para nossas “outras” filosofias, tais como, a filosofia africana, oriental e, principalmente, a filosofia latino-americana.

É necessário desenvolver uma filosofia que busque problematizar o contexto real de seu povo, de suas precariedades e de suas lutas. Como foi definida anteriormente, a filosofia foi fundamental na evolução, construção e transformação do homem durante a história, levando em contas, a realidade dos indivíduos.

O filósofo nigeriano K.C. Anyanwu, no portal Global Voices (2014), busca definir a filosofia africana como “aquela que se interessa na maneira que o povo africano, do passado e do presente, entende o seu destino e o mundo no qual vive”. É preciso saber quem fala e de quem se fala.

Um problema real e instigante é perceber que mesmo fazendo fronteiras com os países da América do Sul e Central, não conhecemos quase nada ou, absolutamente, nada dos pensamentos filosóficos que envolvem o contexto latino-americano. Para o professor de filosofia latino-americana, Antônio Vidal Nunes, no Portal Ciência&Vida (2016), “Não há como fazer Filosofia sem recorrer à tradição, mas isso não justifica o esquecimento daquilo que é nosso, da realidade que nos envolve”.

É necessário superar uma ideia Europeia de fazer filosofia. A filosofia precisa estar englobada no contexto histórico de um povo, de uma região e de seus contextos precarizados. Esse contexto pode envolver indivíduos que precisam vivenciar um processo de emancipação de realidades segregadoras e alienantes. Noutras palavras, o ponto chave das problematizações filosóficas podem ser instigadas nos/pelos próprios indivíduos da realidade do

ISSN 1981-3031
Vol. 01

lugar em que estão inseridos. “O conhecimento direto da realidade decorre do esforço que o sujeito do conhecimento faz para obter um entendimento adequado da mesma” (LUCKESI, 2011, p. 158).

O conhecimento do contexto em que o indivíduo está inserido produzido de maneira crítica faz com que esse indivíduo possa perceber e conceber uma nova realidade a partir daquilo que foi imposto previamente.

Assim como afirma Lima (2010):

> Pensar é criar, não unicamente refletir. É colocar a questão do sentido (da produção do sentido e o sentido da produção), não da verdade. É exercer o pensamento como atividade inventiva na ordem dos problemas, das regras e dos conceitos: o pensamento como criação. Essa é uma das possibilidades do ensino da filosofia: experimentar novas relações entre os seres, construir novas composições; o pensamento como plano de composição onde as relações e os acontecimentos se constroem e se desconstroem (p. 70).

Diante destes tempos modernos em que estamos inseridos, uma filosofia que busque problematizar os nossos contextos, a recuperação de nossos valores éticos, a compreensão acerca de uma autonomia crítica em relação à sociedade, tornam-se questões urgentes.

Considerações finais

Acreditamos que, quanto mais cedo os alunos da educação básica tiverem contato com o conhecimento filosófico, mais cedo adquirirão valores, criticidade e autonomia de pensamento, para um melhor desvelamento da vida, do contexto social e político em que estão inseridos.

Tanto os professores como os alunos precisam experienciar as vidas precarizadas em que vivem e estão imersos, principalmente, o professor, pois, um professor de filosofia que é pobre em experiências sociais, empobrece o conhecimento filosófico que pode buscar lidar com esses sujeitos sociais e seus contextos. Poder adentrar na realidade do outro

ISSN 1981-3031
Vol. 01

(Aluno, professor, escola, bairro, sociedade...) é poder vivenciar a experiência biográfica do “outro”, que é indispensável para a emancipação do meu “eu”.

É preciso perceber a importância desse conhecimento na escola, tendo em vista sua volta aos currículos. Se foi possível essa volta, é porque pensadores da educação perceberam que a filosofia pode quebrar as correntes que envolvem jovens acorrentados em meio ao senso comum das, ‘normas existenciais’ da vida; da ideia de que “é assim que tem que ser” ou que “foi Deus que quis assim”.

É imprescindível fugir do circulo vicioso de uma filosofia conteudista e tecnicista que tem como objetivo apenas reproduzir e reproduzir. É preciso que a filosofia gaste menos tempos com as ideias e conteúdos dos filósofos e passe a demorar-se, entrelaçar-se nas necessidades e precariedades do outro que, muitas vezes, é a mesma que a minha

Pensamos que em meio às crises de identidade que envolve a filosofia, o seu ensino e a formação de professores de filosofia, “É necessário e urgente repensar a formação inicial de professores (as) em curso de licenciatura neste país” (MATOS, 2013, p. 40).

Abrir a discussão do conhecimento para nosso contexto político, social, econômico, étnico racial, epistemológico e identitário, enfim, para nosso contexto brasileiro é de suma importância para o contínuo desenvolvimento de nossa sociedade.

Noutras palavras, é necessário perceber que a filosofia pode ser um meio para buscar/adquirir o conhecimento dando continuidade a formação e transformação do ser humano através da história. Noutras palavras, o conhecimento filosófico não pode ficar preso ao filósofo, a uma concepção, à época, a uma visão de um determinado tempo, ou a uma ideologia do professor.

REFERÊNCIAS

ISSN 1981-3031
Vol. 01

CERLETTI, Alejandro A. “Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica”. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1999.

DANELON, Márcio. “Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio”. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (orgs.). **Filosofia: ensino médio**. (Col. Explorando o Ensino; v. 14). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FAVORETTO, Celso. “Filosofia, ensino e cultura”. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no Ensino Médio**. Cortez. São Paulo, 2008. (coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

LIMA, José Aparecido O.; MELO, Elizabete A.; MENEZES, Anderson. A necessidade do conhecimento filosófico para a formação humana. **Revista Contemplação**, 2015 (12), p.154-171.

LIMA, Walter Matias. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Problematizando a cidadania e a formação docente. *In*: **Revista Debates em Educação.** Vol. 2, nº 4. Maceió, 2010. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao /article/view /562/295>>. Acessado em: 01 de agosto de 2016. p. 66–77

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCKESI, Cipriano. PASSOS, Elizete. **Introdução à Filosofia**: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Junot. **A formação pedagógica dos professores de Filosofia:** Um debate, muitas vozes. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

NUNES, Antônio. A Filosofia na América Latina: uma leitura do seu desenvolvimento.**Portal Ciência & Vida**. 2016. Disponível em: << http://portalcienciaevida.uol.com.br/esfi/Edicoes /33/imprime130277.asp>>. Acessado em: 01 de agosto de 2016.

RAKOTOMALALA, Lova. Cinco pensadores modernos africanos que tratam de identidade, língua e regionalismo. Trud. Elizabeth Athayde Barrett. **Portal**

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Global Voices. 2014. Disponível em: <<https://pt.globalvoices.org/2014/08/22/pensadores-modernos-africanos-identidade-lingua-regionalismo/>>. Acessado em: 01 de agosto de 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 12ed. Petrópolis: Vozes: 2011.

p. 113

ISSN 1981-3031
Vol. 01

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios pedagógicos

Manoel Santos da Silva
manoelsos@gmail.com

Arlete Rodrigues dos Santos S. Rosa
arspsi10@hotmail.com

RESUMO: A centralidade da educação de jovens e adultos (EJA) nos remete a uma concepção especifica de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de compreender as concepções sobre a EJA entre os professores dessa modalidade observamos aulas e entrevistamos uma professora que atua nessa área. A pesquisa de natureza qualitativa, expressa nossa preocupação com a realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com o subjetivo dos sujeitos, ou seja, com atitudes, valores, crenças, e etc. buscando a elucidá-las (COSTA e FREITAS, 2004). Com base no material coletado, iniciamos o processo de análise, a luz de fontes bibliográficas relacionadas à EJA: Freire (1997), Costa e Freitas, (2004), Moura (2004), e buscando refletir a partir dados obtidos, sobre o perfil desse profissional e suas concepções sobre a EJA, sobre os alunos e contexto socioeducativo podemos verificar que as marcas da desigualdade na sociedade e na educação brasileiras encarregam-se de tornar o movimento de centralidade da educação de jovens e adultos uma tarefa árdua, de concretização difícil e, às vezes, com custos significativos para sujeitos coletivos e individuais, do estabelecimento de um espaço, um tempo e um método específico que mantenham conexões com uma situação em que os sujeitos possam se orientar pela plena e livre manifestação de seus pensamentos e de suas ações e determinar suas reais necessidades, definindo também prioridades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos – Concepções - Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos se constitui a partir da relação pedagógica de alteridade estabelecida entre os membros da classe trabalhadora. Seus objetivos educacionais orientam-se pela árdua e custosa tarefa de potencializar o aprendizado nas lutas dos sujeitos coletivos e individuais, envolvendo os interesses das classes trabalhadoras na afirmação

ISSN 1981-3031
Vol. 01

da identidade, na negociação das diferenças e no compartilhamento da transformação. Para isso, é preciso compreender a alteridade frente às relações assimétricas existentes na sociedade brasileira que atravessam a educação de jovens e adultos.

Algumas características da educação de jovens e adultos oferecem uma indicação de como uma pedagogia da alteridade pode ser plausível, sobretudo no contexto da sua gestão. A primeira característica remete para a referência social que marca a educação de jovens e adultos, nas quais predominam grupos que vivem, simultaneamente, em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural e valorativa, isto é, grupos que, em seu cotidiano, enfrentam diversas formas de injustiça, relacionadas à estrutura da sociedade (RODRIGUES, 2010).

A presença dessas coletividades torna a educação de jovens e adultos um lugar de convivência de diferentes versões do dilema da desigual distribuição dos benefícios e custos sociais e da dominação, do não reconhecimento e do desrespeito cultural. Essa característica da educação de jovens e adultos aponta para a necessidade de construção de coalizões em torno do conhecimento e da luta pela humanização em suas diferentes formas de manifestação.

A segunda característica diz respeito à especificidade formativa da educação de jovens e adultos. As diferentes formas de compreender e de agir que as coletividades elaboram acerca do dilema da redistribuição socioeconômica e do reconhecimento cultural inclinam a educação de jovens e adultos a desempenhar um trabalho pedagógico pautado em ações e expressões de reciprocidade entre os diferentes grupos. Isso implica a construção de diálogos e de práticas que visam não apenas constituir identidades, mas, principalmente, viabilizar uma postura em que as diversas coletividades estejam abertas a compreender aquelas que são características próprias do Outro (RODRIGUES, 2010).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Essa compreensão não significa que os sujeitos estão mais predispostos a abrir mão da construção de suas identidades e da irredutibilidade de suas diferenças, mas, abertas a empreender relações mútuas que permitem reconhecimento cultural, e um movimento em que experiências subjetivas que expressem reivindicações socioeconômicas e de reconhecimento cultural possam ser compreendidas de modo orgânico e frente a uma totalidade social que marca a gestão educacional em sua luta pela reapropriação do conhecimento.

A terceira característica aponta para a dimensão política da educação de jovens e adultos. As soluções estruturais para os problemas socioeducativos não se limitam às fronteiras estabelecidas pelos muros escolares. Significa dizer que as experiências pedagógicas tornam-se inovadoras quando conseguem dirigir-se aos membros da classe trabalhadora, fortalecendo sua prática social na direção da superação dos valores dominantes.

Essa perspectiva torna a educação de jovens e adultos um lugar da valorização de consensos em torno dos dilemas de redistribuição socioeconômica e de reconhecimento cultural que respaldem a necessidade da transformação social nos levam ao desafio de reconhecer os sujeitos coletivos e individuais no contexto de seus processos formadores e transformadores que se realizam no movimento da sociedade.

A partir da pergunta problematizadora proposta na disciplina EJA II, no curso de pedagogia UFAL: Quais as concepções teóricas metodológicas a professora da sala de aula observada utiliza em sua prática pedagógica? Partimos para uma Escola localizada no bairro do Jacintinho, na cidade de Maceió e no Estado de Alagoas. Este estabelecimento Municipal oferece a Educação de jovens e adultos no turno noturno. Todas as professoras da EJA que ensinam nessa escola trabalham durante outros turnos em outras escolas com série e faixa etária diferente da EJA, ou seja, educação infantil e ensino fundamental I e II.

p. 116
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Iniciamos nossa exploração observando o estado de conservação da escola. Esta se encontrava bem organizada e limpa. A construção é pequena. Tem oito salas de aula, apenas. Todas possuíam ventiladores, armários, lousa branca, havia ainda os ambientes: refeitório, secretaria, salas dos professores, biblioteca, e sala de informática.

Fomos bem recebidas pela direção e pela coordenação, esta ultima nos apresentou a professora do segmento um, a professora Gemma[4], que prontamente nos aceitou em sua aula, o que tornou possível a realização da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

Articular as questões acerca dos dilemas das injustiças socioeconômicas e de não reconhecimento cultural elaboradas pelas diferentes coletividades presentes na educação de jovens e adultos, quando retornam aos estudos, exige uma ação pedagógica que privilegie o diálogo, que possa permitir uma reapropriação do conhecimento na construção de perspectivas comuns. O trabalho pedagógico que emerge daí traduz-se como a dimensão humana impulsionadora do pluralismo existente na educação de jovens e adultos.

A EJA nasce da educação popular e exige de nós uma politização e conscientização voltada para todos. Ao abordar a relação educando educador, sobretudo na educação de adultos, Paulo Freire (1997) mostrou que há uma íntima relação entre docência e discencia, sinalizando a especificidade do educar como prática inerente ao ser humano e profundamente formador e que, consequentemente, não pode esgotar-se na pura transmissão de conhecimento. Ou seja, ninguém é dono do saber, e que ser professor de EJA requer especificidades (MOURA, 2004).

[4] Nome fictício.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Durante muitas décadas a educação de Jovens e Adultos não foi tratada como prioridade. O modo de produção capitalista, especialmente na sua vertente ideológica do neoliberalismo, dissemina o discurso fatalista da impossibilidade; leva a educação à dimensão exclusiva da técnica, tornando-a seu produto e eliminando o caráter eminentemente formador e transformador da prática educativa. Segundo Paulo Freire (1997) “embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1997, p. 23). Freire traz educador e educando, docente e discente, não como figuras antagônicas num jogo relacional de oposição, mas como sujeitos inacabados que, no encontro dialético de suas existências, ensinam um ao outro, se fazem, se refazem, se constroem e se reconstroem.

Contudo, para que o processo educativo na perspectiva de Freire se concretize, o educando necessita de espaço aberto para desenvolver ou experimentar a curiosidade, que o ajudará no caminho que irá percorrer da ingenuidade à criticidade. E o educador tem papel fundamental neste processo, já que cabe a ele manter este espaço aberto, entendendo que educar não é transferir conhecimento e que ambos, educador e educando, complementam-se. E infelizmente não foi isso que observamos nos dias que estivemos na escola. Ela demonstrou em sua prática e na entrevista que suas concepções a aprendizagem do adulto e da criança são idênticas, como podemos perceber:

> A fase da escrita é igual, mas, a maior diferença está na bobagem cultural, de conhecimento e de vida que eles trazem. São às vezes como criança resistente, queixosa, teimosa e desmotivada. Meu maior desafio é fazer com que todos leiam. Despertar neles o gosto pela leitura. Quando eles já estão no mundo letrado fica mais fácil. Uma doméstica que tem acesso aos jornais, à revista aprende a ler mais depressa. Ela percebe o mundo diferente. (GEMMA)

Acreditamos que o conhecimento não deveria ser alheio e imposto, mas sim criado e internalizado. Daí emana o que Freire (1997) entende por aprender como uma aventura criadora. Aprender para o autor construir,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

reconstruir, constatar para mudar, ou seja, o conhecimento deve exercer uma função na realidade concreta. O verdadeiro saber está relacionado à experiência cotidiana e à capacidade de interferir sobre ela, transformando-a (MOURA, 2004).

As atividades propostas são infantilizadas, e descontextualizadas, e o livro didático apesar de ser utilizado, mas sem criticidade de seus conteúdos. Também não são explorados na sala de aula, a curiosidade e a oralidade. Como podemos perceber no trecho retirado do diário de bordo:

Durante a aula a professora falou sobre a necessidade da leitura, através dos bilhetes, do letreiro dos ônibus, porém apenas citou que era importante, mas não deu ênfase ao assunto, o que o tornou muito superficial. Em seguida ao término da atividade, a professora entregou uma folha xerocada com uma atividade de português para completar a cruzadinha. Achamos essa atividade infantilizada e sem ao menos uma problematização, dificultando que os alunos deem um salto qualitativo na construção do conhecimento. Ao iniciar a atividade da cruzadinha a professora falou: “todas as vezes que vamos escrever temos que falar a palavra, e quando escutarem é que vamos escrever. Vocês também podem ler através de desenhos. Quais são os elementos que compões essa figura?” (GEMMA)

Para Freire (1997), a curiosidade é uma das características ontológicas cujo constante exercício é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a curiosidade é a mola da efetiva aprendizagem. É a curiosidade que move os seres humanos em favor de entender a realidade que os cerca. No momento em que a curiosidade, inerente aos seres humanos, ao deixar a ingenuidade, torna-se epistemológica, alcança também a criticidade. E esta curiosidade crítica, que leva os seres humanos a problematizarem a realidade concreta que os cerca, é que possibilita a mudança. A prática educativo-progressista, em uníssono com esta concepção, deve instigar – ao contrário de tolher – nos alunos a curiosidade, a fim de torná-la “crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1997, p. 32).

p. 119
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Vale ressaltar que para Freire o currículo não é um espaço de neutralidade. Os saberes veiculados na escola não são imparciais. Pretendem hegemonizar determinadas concepções de mundo, sociedade, homem e conhecimento. A partir disso, entende-se que, obrigatoriamente, a escola e seus alunos estão inseridos em uma comunidade, cidade e país que operam de maneira não neutra e que isto traz consequências. Ajudar o educando a perceber esta realidade é ajudá-lo a construir, a partir da reorganização de sua experiência concreta, possibilidades de transformação.

Uma fala da professora nos chamou muito a atenção, justamente quando ela responde sobre quem são os alunos de EJA:

> São domésticas, pedreiros, donas de casa, enfim homens e mulheres de mão grossa, de muito trabalho com pouco reconhecimento. Mas não são gente amarga não. Apesar de todo sofrimento em vidas, são alegres, e divertidos. A gente até se refaz perto deles. A história de vida deles é belíssima. (GEMMA)

No entanto, a professora tem aproveitado pouca essa riqueza, isto é, não interliga os saberes dos educandos e os saberes curriculares. Freire (1997) explica que é na recorrência ao saber prévio do aluno, no diálogo entre suas experiências sociais e o que é proposto no currículo, cria-se a possibilidade para que ele desenvolva a curiosidade epistemológica – já que o conteúdo proposto tem significado, é familiar – e problematize a realidade em que está inserido. Surge aí a oportunidade de, por meio da problematização gerada pela curiosidade epistemológica, levar ao pensamento crítico e à ação transformadora. A professora percebe que é difícil manter os alunos motivados para aprender:

> EJA é uma educação atípica cheia de altos e baixos. Às vezes é frustrante quando não consigo atingi-los fazer com que eles aprendam, mantê-los interessados, ativos e sem evasão. Quando eles conseguem terminar o ano é uma vitória.

Por isso, para Freire (1997), não há docência sem discência e ensinar não é transferir conhecimento. Se o homem é sujeito da história, ao contrário de objeto, o educador deve perceber que a prática educativa capaz de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos rejeita a ideia de educando como depósito de conhecimento. O sujeito crítico observa, julga e intervém sobre aquilo que lhe é proposto. É necessário compreender os rumos da formação continuada no Brasil, visto que são poucas universidades ou programas de pós-graduações que discutem a temática, pois, segundo Soares (2008, p. 65):

> Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País.

De acordo com Moura (2004, p.156), apud Vygotsky (2000), é através da escola, como instituição universalmente responsável pela transmissão e socialização do saber sistematizado, que o processo de aprendizado acontece, assim, o aprendizado “engendra o desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, em desenvolvimento e se convertem em aquisições internas.” A professora parece perceber isso nos seus alunos: “Às vezes resistentes, queixosos, teimosos e desmotivados. E quem não é assim depois de um dia difícil no trabalho, e depois de passar por dificuldades na vida, não é mesmo? Meu maior desafio é fazer com que todos leiam” (GEMMA).

Mas, a professora, parece não se sentir confortável como professora dessa modalidade, e isto de alguma forma, pode trazer para o aluno uma ideia de que seu curso não tem prestigio como os demais, inferimos isso a partir da fala da professora:

> Ser professor da EJA é uma arte. Falta formação específica. É preciso um olhar mais carinhoso do governo para essa modalidade. O professor é marginalizado pelo sistema. A educação infantil, o ensino fundamental 1 e o ensino médio tem muito apoio, em forma de cursos. Falta um olhar mais carinhoso para a EJA. Infelizmente, o professor aceita resignado precárias condições de trabalho. Não se valoriza. (GEMMA).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Segundo Moura (2004), a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que ele é o elementar mediador e possibilitador das interações entre os alunos e entre estes e o objeto de conhecimento. O professor pode entre coisas, desafiar o nível em que o sujeito está, sem desrespeitar seus conhecimentos e experiências anteriores, levar o aluno a o olhar para o futuro, para as capacidades que se desenvolverá possibilitando a socialização das experiências culturais e conhecimentos que possui. Para Bourdieu (1999, p. 41) o sistema escolar "é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural". Pode tornar a classe, um espaço privilegiado para desencadear o processo de aprendizagem, de elevação na busca do conhecimento. Alcançando para o aluno a esperança de transformação de si e do seu entorno.

Para isso, é necessária uma preparação teórico-metodológica antecipada para a compreensão das especificidades da EJA e o professor possa comungar necessidades e possibilidades dos seus alunos em sala de aula, que é a partir do processo de trabalho, em um "processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão" (TARDIF, 2002, p. 53), dessa maneira, o professor em formação possa ir construindo uma identidade de educador de EJA.

Ao falar em transformação, o autor evidencia que a prática educativo-progressista tem, em sua essência, a esperança, que está diretamente relacionada à dimensão histórica do ser humano. É porque inacabados que os seres humanos necessitam da esperança para se mover, interagir, interligar, mudar e transformar. E, na perspectiva de Freire, o educador progressista pretende cultivar em seus alunos o entendimento de que, como seres inconclusos, podem transpor os condicionantes que os limitam, mas não os determinam. Como seres históricos e sociais, os homens são esperançosos. A esperança é a essência da humanidade.

p. 122
ISSN 1981-3031
Vol. 01

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Moura (2004), alfabetização é apropriação de um sistema de representação da realidade é um processo de construção onde o sujeito é ativo e reflexivo. Acreditamos, igualmente, que é na escola que vai se dando a sistematização e consolidação da linguagem enquanto instrumento de comunicação e de memória, importantes para o desenvolvimento social e psicológico do sujeito. As inovações pedagógicas advindas da metodologia utilizada por Paulo Freire, contudo, ainda não é amplamente utilizada por muitos professores. Prevalece, a forma tradicional de alfabetização, considerada de fácil aplicação e aceitação, mas que é também descontextualizada, mecânica. Segundo essa concepção o educador vê o educando como um ser que é incapaz de aprender algo mais complexo, como um ser despolitizado. Verifica-se assim a hegemonia da concepção instrumental de alfabetização, advinda da necessidade de mão de obra qualificada como uma consequência da diversificação do modelo econômico e da expansão favoreceu uma até certo ponto alienada, prejudicando a reflexão, conscientização e consequentemente a transformação do ambiente em que o sujeito vive.

A atividade proposta na disciplina EJA II, nos ajudou compreender, e a melhor conhece a educação de jovens e adultos, também nos fez pensar, o quanto ela é importante, na medida que pode transformar a vida de muitas pessoas que deixaram de ser acolhidas pela escola e do acesso ao direito a educação; essas pessoas ainda hoje lutam por oportunidades de estudar, aprender e de participar do mundo letrado. Elas não perdem a esperança e nós também não. Sabemos que isso só será possível que existirem propostas que efetivem aspectos teóricos metodológicas para a alfabetização específicas de adultos, que tenha por definição e referencial o contexto

ISSN 1981-3031
Vol. 01

desses sujeitos, visando sua autonomia, politização e comprometimento social.

Vale ressaltar que a especificidade formativa da educação de jovens e adultos aponta para propostas político - pedagógicas mais complexas e sofisticadas do que a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares tem proporcionado com todo o seu arsenal de escassez de recursos, de empobrecimento na reapropriação do conhecimento e da cultura e de negação dos direitos.

Articular as questões acerca dos dilemas das injustiças socioeconômicas e de não reconhecimento culturais elaboradas pelas diferentes coletividades presentes na educação de jovens e adultos, quando retornam aos estudos através de uma ação pedagógica que privilegie o diálogo, pode permitir uma reapropriação do conhecimento na construção de perspectivas comuns.

Em termos das condições do trabalho escolar, a precarização, o improviso e o abandono persistem porque as políticas públicas continuam tangenciando os problemas da aprendizagem e, consequentemente, buscando soluções tópicas para a educação de jovens e adultos. Os sistemas de ensino, bem como as unidades escolares, continuam tratando a educação de jovens e adultos mais como um requisito formal da realidade educacional do que como direcionada para a potencialização das características social, formativa e política dos sujeitos que frequentam tal modalidade.

Recuperar a referência social da educação de jovens e adultos aponta, também, para o problema de sua especificidade formativa. Os processos formativos na educação de jovens e adultos têm se revelado como um transplante da concepção, da estrutura e do funcionamento do ensino regular.

Ainda estão pouco consolidados na gestão educacional processos formativos em que a construção de diálogos e de práticas potencialize as experiências de jovens e adultos de modo a se estabelecer uma relação

p. 124
ISSN 1981-3031
Vol. 01

educacional em favor daqueles que tiveram seus direitos historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, A. M. B; COSTA, M. S; FREITAS M. L. Q. A formação de professores (as): discutindo um antigo problema**.** In**: Propostas de Formação de Alfabetizadores em EJA**: referenciais teóricos metodológicos. Maceió: EDUFAL 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SOARES, L. **Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos**. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

MOURA, T. M. M. Evolução histórica das concepções sobre alfabetização de adultos. In: **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL 2004.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil:** um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. / Marise Ramos. - Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

RODRIGUES, R. L. **Transformação social, educação emancipatória e escola pública**. Congresso APAE, 2010. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/313.pdf Acesso em: 20/04/2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

p. 125
ISSN 1981-3031
Vol. 01

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E SUA RELEVÂNCIA NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Alan Feijó Fernandes
alanfeijofernandes@gmail.com

Viviane Caline de Souza Pinheiro
vilibroy@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objeto de estudo o professor alfabetizador, inserido dentro de um contexto onde conseguimos traçar a sua especificidade diante do direito fundamental à educação, nos baseando em uma perspectiva que traça fatores que vão além do necessário para a efetividade do direito à educação. Portanto, a metodologia desenvolvida neste artigo remete em uma pesquisa bibliográfica, onde temos o objetivo de tratar acerca da formação do professor alfabetizador e como sua formação inicial (desde a educação básica) até a formação continuada se articula com o direito fundamental à educação, tendo em vista que os percalços de uma profissão não se resumem quando o indivíduo dá início a sua formação superior. De modo que nossa fundamentação teórica se baseie, inicialmente, pelo documento legal da Constituição Federal de 1988; Freire (1996); Rios (2011); Cavalcanti (2005); Cunha Júnior (2013); o PPC de Pedagogia da UFAL (2006). Por isso, pesquisar sobre a formação do professor alfabetizador nos faz entender que a educação básica ainda se faz presente no trabalho pedagógico, tendo em vista que as potencialidades e fragilidades de determinadas temáticas ainda permanecem, de modo que a formação continuada quando discutida e construída em conjunto venha suprir tais carências, fazendo com que o direito à educação se mantenha sempre além do mínimo, com o intuito de promover formações para os professores e aprendizagens para os alunos que visem a sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Educação - Formação - Professor Alfabetizador.

1 INTRODUÇÃO

O educador alfabetizador possui papel fundamental na formação dos estudantes, tendo em vista que ele os apresenta aos conceitos da leitura e da escrita de modo sistemático, através da alfabetização. Contudo, é importante salientar, assim como afirma Freire (1996, p. 25): “Não há docência sem

ISSN 1981-3031
Vol. 01

discência". Essa construção da aprendizagem feita pelos alunos parte de seus conhecimentos prévios de leitura e escrita, baseados em como a sociedade na qual ele vive lhe apresenta tais termos, podendo denominar esses conhecimentos prévios como os usos sociais da leitura e da escrita, traduzido pelo termo letramento.

Através destes termos: alfabetização e letramento, o professor inicia o seu trabalho pedagógico, mediando as experiências já vividas pelos alunos com o que eles passam a aprender na escola. Por isso, é necessário enfatizar acerca de como esse indivíduo (o professor), se forma e continua se formando, tendo como base sua formação inicial e continuada.

Com isso, temos como objeto de estudo o professor alfabetizador, inserido dentro de um contexto onde conseguimos traçar a sua especificidade diante do direito fundamental à educação, nos baseando em uma perspectiva que traça fatores que vão além do necessário para a efetividade do direito à educação.

Portanto, a metodologia desenvolvida neste artigo remete em uma pesquisa bibliográfica, onde temos o objetivo de tratar acerca da formação do professor alfabetizador e como sua formação inicial (desde a educação básica) até a formação continuada se articula com o direito fundamental à educação, tendo em vista que os percalços de uma profissão não se resumem quando o indivíduo dá início a sua formação superior. De modo que nossa fundamentação teórica se baseie, inicialmente, pelo documento legal da Constituição Federal de 1988; Freire (1996); Rios (2011); Cavalcanti (2005); Cunha Júnior (2013); o PPC de Pedagogia da UFAL (2006).

O artigo, diante de tais fatos, se organiza em três sessões, sendo a primeira separada para explicitar acerca do direito fundamental à educação com o intuito de trazer uma abordagem inicial diante do que está sendo discutido, para que em seguida possamos tratar nas duas últimas sessões respectivamente, sobre a formação inicial e a continuada do professor alfabetizador, tendo essa última como subsessão o professor mediador, onde

p. 127
ISSN 1981-3031
Vol. 01

busca trazer a relação do que o aluno vê no seu cotidiano com o que está aprendendo na sala de aula.

2 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Sem entrar na complexa discussão acerca da definição da expressão "Direitos Fundamentais", consideraremos o posicionamento de Cunha Júnior (2013), que entende tais direitos como:

> [...] reivindicações indeclináveis que correspondem a valores fundamentais consensualmente reconhecidos no âmbito de determinada sociedade, ou mesmo no plano universal. Tais valores condizem com a liberdade, igualdade e solidariedade, tendo por base o princípio da suprema dignidade da pessoa humana (2013, p. 550).

Partindo desse pressuposto, entendemos que os Direitos Fundamentais são aqueles indispensáveis à garantia da Dignidade Humana. Encontram-se elencados no Título II da Constituição Federal de 1988, entre os artigos 5º e 17, dentre os quais se destaca, para os fins da presente discussão, o artigo 6º, que menciona expressamente o Direito à Educação[5].

Dada a importância desses direitos, dispõe o § 1º do art. 5º que "as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata", ou seja, não dependem de lei específica além do texto constitucional para que tal haja a sua concretização.

Ademais, entre os artigos 205 e 214, a Constituição traz detalhes sobre como se dará o Direito à Educação, de modo que a inobservância desta garantia acarretará a responsabilização do ente que a violar[6].

Ocorre que, a presente discussão, com a menção aos dispositivos constitucionais, encontra-se situada no plano abstrato, necessário, porém, à

[5] CF/88, art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.
[6] CF/88, art. 208: [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente [...].

ISSN 1981-3031
Vol. 01

sua efetivação. Assim, inicia-se no campo teórico, que deve servir como norte para que seja possível a sua concretização.

Nesta senda, temos que o direito fundamental à educação parte de um mínimo que indica, ao menos, o suficiente para que a criança seja inserida no ambiente escolar. Isso é o que vincula, a princípio, não só o Estado, mas também a família (art. 205, CF/88).

Esse "mínimo", traduzido pelos estudiosos na expressão "mínimo existencial", remete, no entendimento de Marmelstein (2016, p. 325), à obrigatoriedade do Estado em prover condições mínimas para que se concretize determinado direito. Verifica-se, então, que determinar o que seria o mínimo existencial depende de diversos fatores (questões históricas, sociais, políticas, econômicas, etc.).

Destarte, considerando o mínimo existencial como ponto de partida na efetivação do direito à educação, acreditamos que o Estado não se vincula apenas ao fornecimento deste mínimo, devendo ir além, visando garantir tal direito, caso contrário, restará violado o Direito Fundamental à Educação.

Contudo, se o "mínimo existencial" é uma expressão de conceito aberto, mais difícil ainda seria a determinação de algo além. Porém, apesar de tal dificuldade, torna-se palpável compreender um "mínimo" e um "além do mínimo" quando se parte para exemplos práticos.

Dessa forma, o mínimo seria a construção da escola, com a contratação de professores e demais funcionários, o fornecimento de alimentação, material didático e meios para que o aluno ingresse e se mantenha na escola. O "além", por sua vez, pode ser traduzido como: maneiras de acompanhar o desenvolvimento do aluno; saber se o conteúdo transmitido está sendo realmente aprendido e se possui uma significação real para o aluno; ampliar o alcance da escola na vida do aluno (atividades extracurriculares); entre outros.

Noutro norte, importante acrescentar à discussão breves considerações acerca do que se entende por "reserva do possível", expressão

p. 129
ISSN 1981-3031
Vol. 01

consagrada a partir da decisão histórica do Tribunal Constitucional Federal da Alemanha no caso em que estudantes pleitearam a efetivação de seu direito à educação, visando obrigar o Estado a fornecer mais vagas em cursos de medicina. A decisão foi prolatada no sentido de que, apesar de reconhecer o direito à educação dos estudantes, este só é exigível dentro de parâmetros de razoabilidade, considerando a capacidade econômica do Estado.

Assim, Marmelstein (2016, p. 330), conceitua a reserva do possível como "aquilo que o indivíduo pode razoavelmente exigir da coletividade". Ocorre que, em se tratando de direitos fundamentais, a sua importância é tanta que não pode o Estado invocar a reserva do possível para se eximir de sua responsabilidade de promover tais direitos, sob pena de cair em contradição sobre a sua própria existência.

Nesse sentido, Cunha Júnior (2013):

> Anote-se, ademais, que o Estado é, indiscutivelmente, uma estrutura ordenada com vistas a servir a coletividade e prover a pessoa humana das condições materiais mínimas de existência. A Constituição brasileira de 1988, nesse particular, é nitidamente confessa quando alçou o homem à condição de fim, e o Estado de meio necessário a garantir a felicidade humana e o bem-estar de todos. Por isso mesmo que, no art. 3º de seu texto, ela fixou como objetivo fundamental do Estado, entre outros, construir uma sociedade justa, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, elegendo os direitos fundamentais – a partir da perspectiva de que a dignidade da pessoa humana é fundamento nuclear da organização estatal – como o centro do sistema político e jurídico e o alvo prioritário dos gastos públicos e previsões orçamentárias. Nesse contexto, a reserva do possível só se justifica na medida em que o Estado garanta a existência digna de todos. Fora desse quadro, tem-se a desconstrução do Estado Constitucional de Direito, com a total frustração das legítimas expectativas da sociedade (2013, p. 751).

Diante do que foi exemplificado, percebemos o quão necessário é o direito à educação, sendo possível analisar que a formação do professor alfabetizador acaba sendo organizada por meio dessas características. Por consequência, esse sujeito acaba levando experiências e vivências que refletem em seu trabalho pedagógico, repercutindo em todo o ambiente escolar.

p. 130
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Sabe-se, sobretudo, que o direito fundamental à educação faz com que este termo “além do mínimo” possa ser desenvolvido e dialogado tanto na sala de aula, quanto, pensando de uma forma mais abrangente, em todo o cenário da educação básica.

Se, porventura, não for articulada ao processo escolar uma educação que tem por objetivo à construção de sujeitos críticos e participativos na sociedade em que vivem, maiores serão as chances de que o direito à educação permaneça tão somente na esfera abstrata.

Por isso, a importância de tratar acerca de como o professor alfabetizador se forma, desde o momento em que é inserido como aluno da educação básica, quando entra na universidade e após assumir sua profissão, pois, são observados os desafios que envolvem a categoria.

3 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Para retratar acerca do que seria a formação inicial, expomos aqui dois momentos: o primeiro quando este é inserido na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o segundo quando passa a cursar licenciatura em Pedagogia. Dois momentos distintos, mas que se complementam para a formação do sujeito, de acordo com os princípios éticos, morais e políticos, tendo em vista o que expõe Rios (2011, p. 210): “É no processo educativo que nos vamos configurando como humanos”.

O professor quando inicia sua formação, assim como seu aluno, entra na escola com conhecimentos prévios de alguns conteúdos e que se reorganizam conforme suas internalizações. Contudo, não são aprendidos somente os conteúdos. Dentro da escola esse educador também aprendeu sobre as relações sociais, como elas são construídas e firmadas.

Na escola, desenvolvemos nosso caráter e esse é o principal ponto para refletir na influência que o ambiente possui para a formação de quem

p. 131
ISSN 1981-3031
Vol. 01

seremos quando adultos, por isso, evidenciamos o papel da escola na formação inicial do professor.

> A educação é um processo de construção contínua da humanidade, de socialização da cultura, de criação, recriação e partilha de conhecimentos e valores. É um movimento longo e complexo, no sentido de as pessoas nele envolvidas irem renascendo, a cada momento, junto com os outros. Bernard Charlot nos diz que nascer é penetrar na condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (RIOS, 2011, p. 211).

Dando continuidade à formação inicial, como última etapa deste processo é observado o sujeito em sua formação superior, no curso de licenciatura em Pedagogia, tendo em vista que este engloba os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, definidos pelo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFAL (2006) como dois dos campos de atuação de quem se forma nesta graduação.

> Funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio na modalidade normal; na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, tendo como base a docência (2006, p. 4).

Nessa formação o sujeito se torna educador, tendo em vista a especificidade dos conteúdos que são trabalhados durante o curso, com o foco na formação pedagógica do ser, permeando ainda, aspectos relacionados às relações sociais, da vida em comunidade.

De acordo com o que foi explicitado acerca da formação inicial, pode ser entendido que na educação básica o sujeito aprende sobre os conteúdos específicos de cada disciplina, sendo permeadas tais aprendizagens no convívio com outros indivíduos e quando este passa para a educação superior aprende a relacionar os conteúdos vistos na etapa anterior com os aspectos pedagógicos, de forma que possa desenvolver estratégias para ensinar o que aprendeu para seus futuros alunos. Como defende Freire (2006, p. 24-25): “É preciso, (...), que o formando, desde o princípio mesmo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

de sua experiência formadora, (...), se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Porém, o que pode ser observado é que existem muitas lacunas na forma como esses conteúdos são vistos na educação básica, fazendo com que os professores que estão em formação e os recém-formados, se sintam despreparados e inseguros, principalmente quando se fala em alfabetização.

Como já foi discutido, é necessário que se pense sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, tendo em vista que eles são o ponto de partida para se trabalhar com qualquer conteúdo. Ainda pode ser pensado numa efetiva participação dos alunos, onde se sintam parte da construção do seu conhecimento, existindo uma articulação com toda a comunidade escolar, como indaga Freire (1986, p. 33): "Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, (...)?". Abordar as relações dos assuntos sistematizados com aquilo que o estudante presencia em seu cotidiano, pode trazer efetivação para a aprendizagem significativa.

Através da discussão feita com relação ao professor alfabetizador, é necessário refletir sobre o ensino de leitura e escrita na educação superior, de modo que o curso de Pedagogia perceba as fragilidades apresentadas em disciplinas que trabalhem com tais temáticas, podendo desta maneira, aperfeiçoá-las.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

No que tange à formação continuada dentro da escola, é preciso que se analisem todos os contextos que ali estão presentes, ou seja, que sejam observadas as dificuldades tanto por parte dos alunos quanto dos professores para que dessa forma possam ser trabalhados aspectos relevantes para o

p. 133
ISSN 1981-3031
Vol. 01

cotidiano escolar, principalmente no momento de alfabetização, onde as fragilidades encontradas são mais pontuais.

> O que é importante ressaltar é que a competência de que se fala não é algo que diz respeito apenas ao profissional, mas também ao contexto em que ele desenvolve sua prática e aos outros com que ele se relaciona. Portanto, as condições para o desempenho desejável do professor devem existir nele, em seus alunos, nas escolas em que trabalha, nos dirigentes e colegas, em última instância, na sociedade em que vive (RIOS, 2011, p. 217).

Realizando tal reflexão, é perceptível a importância do Coordenador, por mais que ele esteja imerso no cotidiano da escola, lidando com as relações que são estabelecidas nesse ambiente, se nota o quanto é fundamental a sua presença na elaboração e discussão com toda a comunidade escolar com relação à formação continuada.

Perceber os acontecimentos da escola, assumir uma posição de observador permite que o Coordenador avalie as fragilidades deste ambiente, de maneira que as formações não se limitem somente aos professores, mas para todos os sujeitos que formam a escola, essa movimentação por parte do Coordenador proporciona avanços para a instituição, avanços que passam a ter uma proporção em um nível macro, ou seja, capaz de alcançar a toda a comunidade que cerca a escola.

É preciso focar na representação de coletividade da escola, tendo em vista, que através de seus processos assume como função social um único fim, ou seja, todos os sujeitos da comunidade escolar trabalham com o mesmo propósito, de formar e educar indivíduos críticos e capazes de refletir sobre a sociedade em que vivem de maneira que tomem e assumam suas próprias decisões.

Pensar na formação continuada é discorrer acerca do aluno que se pretende formar e das condições dadas para desenvolver o trabalho com a leitura e toda a relação entre a alfabetização e o letramento. A formação continuada, portanto, deve ser pautada no cotidiano da escola, na rotina, no planejamento, nas diversas relações existentes neste ambiente.

p. 134
ISSN 1981-3031
Vol. 01

É buscar o diálogo tendo como fundamento a gestão democrática em que todos participam e discutem em busca de um bem maior, em busca de uma escola para todos, de uma educação para todos.

4.1 PROFESSOR MEDIADOR

O professor mediador busca relacionar os conteúdos discutidos em sala com o meio ao qual o estudante está inserido, promovendo uma participação ativa, de forma que o educando reorganize seus conhecimentos internalizando o que foi aprendido e percebendo o entorno através de uma nova perspectiva.

A mediação se torna princípio fundamental nos processos educativos pelo fato de colocar o aluno em um papel central, de forma que os conhecimentos adquiridos sejam construídos por cada um, tendo o professor nessa perspectiva um papel secundário, fazendo com que o estudante reflita e assuma uma posição crítica diante do que está sendo trabalhado, evitando que os conhecimentos sejam apenas reproduzidos e entendidos de apenas um jeito, de modo que seja permitido o diálogo entre o conhecimento do cotidiano do estudante e o científico, explicitado por Cavalcanti (2005):

> É preciso, então, que o professor aguce bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno (2005, p. 201).

Compreender que os processos educativos se desenvolvem através da mediação entre os conhecimentos científicos e do cotidiano do aluno, de modo que este se torne um ser ativo dentro da sala de aula e de seu próprio desenvolvimento.

Contudo, este trabalho não ocorre de forma individual, é importante que ocorra uma comunicação entre os demais professores, pois, surge a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

dúvida: Como é possível alfabetizar os alunos durante o ciclo de alfabetização se não existe diálogo entre os professores? Todo o trabalho escolar deve ser desenvolvido e articulado mediante participação ativa dos sujeitos pertencentes a essa comunidade e por isso, o diálogo deve ser um dos pilares fundamentais.

Durante o planejamento é preciso pensar por meio de uma ação conjunta e que durante todo o ano letivo esse trabalho seja discutido para evitar possíveis desencontros. Dessa forma é possível pontuar as potencialidades e fragilidades dos alunos e através da comunicação os planejamentos de aula podem ter objetivos mais definidos sendo direcionados para aquilo que o aluno possa ter mais dificuldade, notando outras maneiras de se trabalhar com o mesmo assunto.

A escola não pode ser vista como um ambiente setorizado, onde cada série de ensino seja fechada nela mesma e os professores sejam a autoridade da sala. A escola deve ser pautada como um local democrático, onde todos os sujeitos tenham participação ativa e possam discutir abertamente, de forma que o trabalho pedagógico se firme coletivamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com a formação do professor, portanto, está vinculada com sua formação inicial, na educação básica, pois, a dificuldade em ser alfabetizado também foi deste que atualmente assume a posição de educador, onde possui vínculo especificamente no direito fundamental à educação.

Por isso, pensar no professor alfabetizador é estar diante de um sujeito que possui suas próprias experiências, vivências e possíveis fragilidades. Abordando ainda sobre sua formação continuada, tendo em vista que esta depende muitas vezes de fatores externos tanto ao professor quanto à escola.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O professor, deste modo, se forma e continua a se especializar dentro de vários contextos que acabam sendo influenciados através de vivências anteriores, ou seja, através do tempo em que ainda era aluno.

Esse fato tem relevância, pois, diante do que foi discutido acerca do direito à educação constatamos que muitos alunos se alfabetizam dentro de um grau considerado mínimo, que pode ser interpretado através da codificação e decodificação, concluindo que o direito à educação não representa a eficácia e a significação do que foi aprendido, de modo que o aluno em muitas ocasiões não seja capaz de compreender e interpretar o que está lendo ou escrevendo.

Por isso, pesquisar sobre a formação do professor alfabetizador nos faz entender que a educação básica ainda se faz presente no trabalho pedagógico, tendo em vista que as potencialidades e fragilidades de determinadas temáticas ainda permanecem, de modo que a formação continuada quando discutida e construída em conjunto venha suprir tais carências, fazendo com que o direito à educação se mantenha sempre além do mínimo, com o intuito de promover formações para os professores e aprendizagens para os alunos que visem a sua realidade.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso: 02 jul. 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. 25 V. N. 66. Campinhas: Cad. Cedes, 2005, p. 185-207.

CEDU. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Disponível em:<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiQ-MqW9fXTAhVPfiYKHf0xBOwQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufal.edu.br%2Funidadeacademica%2Fcedu%2Fgraduacao%2Fpedagogia%2Fprojeto-pedagogico&usg=AFQjCNFNf6fKS6Xj61Z2cMB5IfR4sXkN_A>. Acesso em: 29 de maio de 2017.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. Cap. X e XIII. 7. ed. Salvador: Jus Podivm, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016, p. 322-336.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Professores: autores e atores nos dizeres da escola – a contribuição da reflexão filosófica. In_____. **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

p. 138
ISSN 1981-3031
Vol. 01

RETROPECTIVA DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Bartolomeu Melo Brito
bart.melobrito@gmail

RESUMO: Neste artigo desenvolvemos um estudo retrospectivo da legislação e do ensino da disciplina de Língua Estrangeira Moderna no nível médio da educação básica do país, circunscrito ao período compreendido entre a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB; dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, documentos que surgiram na última década do século XX, e que foram idealizados e implantados para servirem como suporte de sustentação às últimas reformas da educação nacional. Neste percurso chegamos ao século XXI, mais precisamente ao período de surgimento da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que alterou a LDB, tendo como proposta a reestruturação do Ensino Médio e, no cerne destas mudanças determina a obrigatoriedade da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio. A conclusão é a de que as soluções apresentadas à educação formal, mesmo algumas das mais relevantes, normatizadas pela legislação em vigor se firmam a partir dos ditames da lógica do capital, permanecendo inalteráveis como molde de referências orientadoras da sociedade em que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação- Língua Estrangeira- Ensino Médio- LDB- PCNEM.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento do percurso histórico da legislação nacional sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras (ELE) na educação escolar brasileira, compreendido entre a década de 90 do século XX até a presente data, é imprescindível ao entendimento do que oficialmente está determinado na atualidade, especificamente, para a educação básica no nível Médio de Ensino, foco desse estudo. Desse modo, viabilizamos a compreensão do desenvolvimento da inclusão desse componente curricular, da importância e do valor a ele atribuídos, nos momentos acima mencionados da recente trajetória da educação nacional.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Para estudar o percurso histórico da legislação sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na educação básica brasileira, nosso ponto de partida são as últimas reformas da educação nacional, ocorridas durante o segundo mandato do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (FHC), mais precisamente entre os anos de 1999 a 2002.

Este estudo está dividido em duas seções: a primeira objetiva situar o leitor no universo da legislação brasileira direcionada ao ensino e aprendizagem de LEM. Para tanto apresentamos um breve panorama histórico do ensino de LE no país, destacando alguns aspectos das últimas reformas da educação nacional; a segunda traz os conhecimentos de LEM nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), na subseção trazemos a reestruturação do Ensino Médio ocorrida no ano em curso de 2017, com foco na obrigatoriedade do estudo de língua inglesa no Ensino Médio. Quanto à metodologia trata-se de estudo de cunho documental e bibliográfico. No referencial teórico utilizamos autores e documentos basilares que tratam da temática. Finalizamos este artigo apresentando as considerações finais e as referências.

2 RETROSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Conforme Paiva (2003), no mês de novembro de 1996, ocorre o primeiro Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas (I ENPLE), promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Desse encontro surge a *Carta de Florianópolis* que, dentre outras medidas, propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no Brasil. Na abertura do documento, como nos informa (Paiva, op. cit.), é proposto que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, nas condições sociais das comunidades civilizadas; o que inclui o direito à aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Isto se dá, com a elaboração de um plano emergencial de ação para garantir ao

p. 140
ISSN 1981-3031
Vol. 01

aluno o contato e estudo de Língua Estrangeira, no intuito de proporcionar-lhe não apenas uma aprendizagem com objetivos instrumentais, mas, sobretudo que integre sua formação geral.

Nesse contexto, o documento supracitado, foi enviado às autoridades educacionais do país e um mês depois, em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei 9.394 de, 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que torna o ensino de Língua Estrangeira Moderna obrigatório, a partir do sexto ano do ensino fundamental[7]. Encontramos no Artigo 26, § 5º que

> Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir de quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.90)

Em relação ao Ensino Médio a LDB, no seu Artigo 36, inciso III, inova quando estabelece que:

> Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.107)

Pelo modo destacado como as Línguas Estrangeiras foram tratadas na LDB de 1996, aparentemente, víamos, pela primeira vez, na legislação nacional, legitimada sua importância. No entanto, conforme veremos mais adiante, quando tratarmos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (PCNEF), publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1998, sua importância continua minimizada, quer seja por ser considerada como algo pouco relevante ou deslocada dos projetos pedagógicos, por algumas ações governamentais e interpretações advindas do texto da própria LDB.

[7] O sexto ano do Ensino Fundamental corresponde à quinta série do mesmo nível de ensino – antes do ensino de 9 anos –, nomenclatura anterior à promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Este componente curricular passa a ter *status* de disciplina de oferta obrigatória no currículo escolar e conhecimento tão importante como qualquer outro, ainda que o tempo dedicado a sua aquisição, de um modo geral, não tenha sido ampliado.

O questionamento que levantamos diz respeito a entender como esses objetivos e finalidades podem concretizar-se, a partir do que rezava o inciso I do Artigo 4º da Lei, onde encontramos que o dever do Estado com a educação escolar pública, limita-se à garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ao Ensino Médio, de acordo com o que rezava originariamente o inciso II do referido artigo, era atribuída a **progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade**[8]. Como podemos compreender o referido inciso, em relação à obrigatoriedade do Ensino Médio, tratava apenas de uma expectativa de direito. Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que altera a letra do inciso supracitado, o dever do Estado, com esse nível de escolaridade, passa a ter a seguinte redação: "inciso II – universalização do ensino médio gratuito". A própria Lei nos esclarece que o termo "universalização" refere-se à condição de assegurar o direito de acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.

A recente universalização se configura como uma obrigatoriedade do poder público em ofertar o Ensino Médio gratuito e de qualidade. Consequentemente, sendo de oferta obrigatória, o referido nível de escolaridade, a exemplo do Ensino Fundamental, converte-se em um direito público subjetivo[9]

Nesses termos, compreendemos que,

> o atraso de um século, pelo menos, na universalização da escola básica é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco das nossas elites e um elemento cultural que potencia o descompasso

[8] Grifo nosso
[9] Este direito público subjetivo pode ser entendido como explicitado no §2º do Art.208 da Constituição Federal de 1988, que transcrevemos na íntegra: §2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> do discurso da “modernidade” e defesa da educação básica de qualidade, da ação efetiva destas elites. (FRIGOTO, 2003, p.158)

É ainda no corpo da LDB que vamos encontrar subsídios para o entendimento das últimas reformas educacionais. No tocante à Organização da Educação Nacional, nos deteremos na observância do que estabelece o Art. 9º, Inciso IV, onde encontramos que é incumbência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal, e os Municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

O MEC, como havia ocorrido com os outros níveis de ensino, fomentou propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. Esses escopos teóricos foram preparados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/SEMTEC, para serem apreciados e deliberados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE.

Assim, tomada esta providência, como resultado, surge o Parecer nº CEB 15/98, com aprovação em 01 de junho de 1998, e a Resolução CEB 03 de 26 de junho de 1998, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

As referidas DCNEM são, em sua totalidade, um compacto de “definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem rigorosamente observados na organização pedagógica e curricular” de cada escola.

No tocante às Línguas Estrangeiras, incluídas na área de conhecimento das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as DCNEM enfatizam que o seu ensino deve limitar-se ao objetivo de constituição de competências e habilidades que permitam ao educando conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, sem, no entanto, apontar

ISSN 1981-3031
Vol. 01

para a promoção do desenvolvimento do educando no que diz respeito a sua atuação como ser político, no meio social em que vivencia suas experiências e detentor de conhecimentos adquiridos também em seu entorno social.

Incluídas dentre as disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo do Ensino Médio, as Línguas Estrangeiras Modernas, tanto a obrigatória quanto as optativas, terão sua carga horária limitada ao percentual de 25% do total da carga mínima anual de 2.400 horas, estabelecido por lei, como carga horária para todo o Ensino Médio. Quanto à preparação básica para o trabalho,

> deve estar organicamente integrada tanto à base nacional comum quanto à parte diversificada do currículo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos associados à realidade do mundo do trabalho devem ser básicos a quaisquer atividades produtivas (RAMOS, 2006, p.139).

Assim, segundo as DCNEM, objetivando-se o êxito desse processo, o Ensino Médio, além da preparação básica para o trabalho, incorpora os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, que devem constituir uma espécie de eixo norteador da prática pedagógica e didática a dar forma aos objetivos desse nível de escolaridade.

3 OS CONHECIMENTOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Para assegurar o desdobramento do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais e o cumprimento da atual LDB, foram elaborados, nas dependências do MEC, decretos, pareceres, medidas provisórias, portarias, resoluções, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, (doravante PCN), sem a participação efetiva dos docentes da área, sujeitos conhecedores das necessidades próprias de uma sala de aula desses níveis de ensino. A não inclusão dos profissionais e da sociedade brasileira no debate da reforma curricular e propostas que os PCN deveriam apresentar, deve-se ao fato de que a equipe técnica responsável,

p. 144
ISSN 1981-3031
Vol. 01

do MEC, determinou que fosse desenvolvido posteriormente um programa especial[10] para este fim.

Conforme Falleiros (2005), a elaboração dos PCN contou com a assessoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola. A importação do modelo de reforma curricular implantada na Espanha, para o contexto educacional brasileiro, ocorreu sem que houvesse consistente discussão sobre as implicações e adequações à realidade dos sistemas de ensino e das instituições escolares de educação básica do país. A implantação desse modelo de orientação eurocêntrica propõe mudar o país através de transformações profundas na educação básica, sendo os PCN o embrião das transformações que se deseja que ocorram na sociedade brasileira.

Desse modo, negando-se a responsabilidade dos intelectuais brasileiros, nega-se a todos o direito à educação, pois o referido direito encontra-se constitucionalmente assegurado, através do Artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.118)

Por sua vez, entendemos que, para que os alunos estejam preparados para o exercício da cidadania e alcancem a necessária qualificação para o trabalho, acima referendados, os PCNEF deveriam incluir no tocante ao ELE o conhecimento de Língua Estrangeira não apenas para a leitura de livro e documentos, mas também para a interação com usuários da língua na modalidade oral e/ou escrita. Diante da presença constante de Línguas Estrangeiras nos meios de comunicação, utilizados nas diversas situações da vida social e em distintas instituições que compõem a sociedade, o ensino de

[10] Programa que ficou conhecido pela denominação Parâmetros em Ação, introduzido nas escolas públicas de todo o país por meio de equipes técnicas federais e estaduais, para o ensino fundamental e médio respectivamente e treinadas, pela Secretaria de Ensino Fundamental e Secretaria de Educação média e tecnológica.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

outras línguas não pode ser reservado a uma pequena parcela da sociedade, pois “a educação é direito de todos e dever do Estado”.

Assim sendo, observamos ainda que,

> a política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996 (PAIVA, 2003, p.98).

A diminuta valorização do ensino de línguas na educação básica pode ser medida pela falta de preocupação em dotar os sistemas de ensino e as instituições escolares públicas de condições mínimas de funcionamento. Isso pode ser verificado nas escolas pela falta de laboratórios de línguas; inadequação entre o número de alunos em sala de aula por professor da disciplina; falta de material didático, ausência de oferta pública de livro didático da disciplina de Língua Estrangeira Moderna e de recursos materiais mínimos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Tais deficiências acordam com uma ideologia da aquisição de Língua Estrangeira como um artigo de luxo, privilégio de uma minoria que pode ter acesso a cursos em Institutos de Línguas. Comprovando essa realidade educacional,

> [...] pode-se entrever uma ideologia elitista, discriminatória, preconceituosa na organização dos currículos, particularmente da escola pública, que leva à exclusão considerável parcela da população escolar do acesso a algo que deveria ser, sem dúvida, componente importante da educação. De fato, tudo isso reflete o alheamento daqueles responsáveis pelo planejamento escolar e execução do ensino, que relegam à língua estrangeira à condição (sic) de Cinderela nos currículos da escola pública brasileira. (CELANI, 1996, p.210)

No âmbito do Ensino Médio, essa indiferença provoca deficiências de acesso à aprendizagem desse importante componente curricular que se estendem do início à conclusão do curso. Desse modo, a disciplina de Língua Estrangeira tem um tratamento diferenciado das outras no currículo escolar, tanto pela falta de valorização e condição precária de ensino, quanto no

ISSN 1981-3031
Vol. 01

tocante à avaliação da aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos ao longo desse nível de escolaridade. Nesses termos, também em âmbito nacional, a disciplina torna-se um componente curricular à margem do processo de avaliação da formação do discente.

De acordo com os PCNEM, no rol das diretrizes curriculares a serem implantadas, a disciplina de Língua Estrangeira passa a fazer parte integrante da grande área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e o seu ensino fundamentado na abordagem comunicativa de ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, porque é de "fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real" (BRASIL, 2002, p.152),

Assim, os PCNEM, apesar de reconhecerem que as aulas de Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio são, em sua maioria, realizadas no estudo de aspectos gramaticais, centrada na memorização de regras e exceções e com prioridade da língua escrita, direcionam-se para a prática, o uso da língua como meio de comunicação, mas não apresentam vínculo com a realidade. Isto se verifica no documento ao colocar que

> embora a legislação da primeira metade deste século (século XX) já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (BRASIL, 2002, p.147)

Como se vê, a ênfase se dá em "capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma.". O texto diz que o ensino de Língua Estrangeira "deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes", mas não esclarece que formação pretende para o aluno e como "conteúdos relevantes" traz, apenas, o que se refere à competência

p. 147
ISSN 1981-3031
Vol. 01

comunicativa. Ou seja, tal metodologia parece atender a interesses educacionais vinculados a uma posição ideológica de dominação, visto que, ao isolar o social contribui para manter o *status quo* que o determina.

3.1 REESTRUTURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO E O ESTUDO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em 22 de setembro de 2016, o governo brasileiro encaminha ao Congresso Nacional, a Medida Provisória (MP) 746/2016 para reestruturação do Ensino Médio. A referida MP dá surgimento à Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que, no rol de mudanças impostas à educação nacional revoga a lei ordinária nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, a qual instituía o idioma espanhol como disciplina obrigatória a ser ofertada pelas escolas públicas e privadas de Ensino Médio no país e, inclui a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa e a possibilidade de oferta de outra língua estrangeira, em caráter optativo, dando preferência à Língua espanhola.

O país integra o bloco ocidental liderado pelos Estados Unidos da América do Norte – EUA. Desse modo, as políticas linguísticas adotadas para as relações com a comunidade internacional e as exigências internas, como as centradas no contexto educacional, limitam-se, quase que exclusivamente, ao protagonismo da centralidade da língua inglesa para atender as exigências postas pela expansão do sistema capitalista nos países periféricos e à demanda do mercado também em expansão. Assim, presenciamos uma ideologia liberal, tendo o dólar como moeda determinante na economia, o capitalismo como instrumento do sistema político e, como consequência, a língua inglesa prestigiada como “a língua internacional” que forçosamente atende a todos os interesses que envolvem a dominação norte-americana na cultura brasileira, em sua memória histórica de país colonizado.

O monopólio linguístico do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras, as questões sócio-históricas de tal fato são omitidas, ou seja, o real sentido dos eventos discursivos, associados às contingências históricas,

p. 148
ISSN 1981-3031
Vol. 01

não são explicitados. Apenas diz-se que a língua inglesa predomina, silenciando-se o porquê dessa predominância, salientando-se que havia "carência de docentes com formação adequada". Isto aparece como forte argumento para reduzir "muito" o interesse pela aprendizagem de outras Línguas Estrangeiras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida nesse estudo nos proporcionou uma compreensão da direção dos determinantes históricos, sociais e políticos que motivaram o surgimento da LDB e dos Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a implantação do ensino de Língua Estrangeira, como disciplina obrigatória no currículo da escola regular de Nível Médio no país e, mais recentemente a opção pela obrigatoriedade da disciplina de língua inglesa.

Nas últimas reformas, que têm como pilares de sustentação a atual LDB/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, as ideias motrizes pautavam-se pelo discurso de uma educação de qualidade para todos e todas brasileiros(as), ainda que essa qualidade almejada estivesse estritamente relacionada ao que se convencionou chamar de otimização ou racionalização dos recursos disponíveis para aplicação em educação e em outras demandas sociais.

Romper com essa realidade que atinge as escolas de todo o país, é uma das tarefas da educação pública brasileira e cabe aos profissionais do ensino de Língua Estrangeira tomar posição em favor da escola pública, dos alunos das classes sociais menos favorecidas, e do ensino da disciplina no Ensino Médio.

Nesse contexto de economias emergentes, dentre as quais a brasileira, confirma-se o descompromisso do país com a educação pública de qualidade.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Direito que não pode ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.415/ 2017 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>** Acesso em: 28 de maio de 2017.

_____. Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Disponível em**: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>** Acesso em: 25 de maio de 2017.

_____. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira. 2000. Disponível em: **http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >** Acesso em 28 de abril de 2017.

_____. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira. 1998. Disponível em: **http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf** > Acesso em 23 de março de 2017.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil***:* leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CELANI, M. A. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(a) no 1º e 2º graus. In ABRALIN. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Vol. 1. Maceió: Imprensa Universitária, 1996.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In*:* NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____ (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. (org.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

p. 151
ISSN 1981-3031
Vol. 01

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E MEDIADOR DA LEITURA

Floriza de Abreu Feitosa
florizaabreu@gmail.com

Maria Inez Matoso Silveira
mimatoso@uol.com.br

RESUMO: O presente artigo está situado na linha de Educação e Linguagem, voltando-se mais especificamente para a formação do alfabetizador e promotor da leitura. O trabalho tem como objetivo discutir a formação desse profissional do ensino e sua importância na mediação da leitura, apresentando um breve percurso histórico dessa formação até os dias atuais. Para a realização da pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico a partir de autores como Costa (2001), Coutinho (2012), Villela (2000), Poersch (1990), Capovilla (2005), Cosson (2015), Kleiman (2005) e Santos (2015), os quais apresentam pesquisas relevantes na área da leitura e da alfabetização. Os resultados da pesquisa apontaram para uma insuficiente fundamentação linguística e didática no currículo dos cursos de Pedagogia de Maceió, necessária à formação inicial de alfabetizadores tanto para o ensino da alfabetização quanto para a mediação da leitura em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização –Formação do Alfabetizador – Mediação da Leitura.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, serão discutidos aspectos relacionados à formação do professor alfabetizador no Brasil e, especificamente, em Maceió, bem como à importância do alfabetizador como mediador da leitura. Salientamos que este trabalho é fruto dos estudos realizados no Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação (CAPES/INEP), intitulado “O ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas alagoanas”, sediado no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização de Alagoas- NEPEAL, do Centro de Educação da UFAL.

O artigo encontra-se dividido em três sessões. Na primeira, apresentamos um breve histórico da formação do professor alfabetizador em Maceió. Já na segunda sessão, a discussão é voltada para a importância da

p. 152
ISSN 1981-3031
Vol. 01

mediação do alfabetizador para a promoção da leitura nas séries iniciais. E, por fim, apresentamos a nossa conclusão.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM MACEIÓ

Para falarmos sobre a formação do alfabetizador em Maceió, faz-se necessário retomar um pouco da história dessa formação até chegarmos à atualidade. Contudo, partimos do período inicial da República, quando a formação de professores passa a se tornar mais presente na história, devido à propagação das Escolas Normais. De fato, essas escolas tiveram um papel fundamental na história da profissionalização do professor, conforme se lê na seguinte afirmação de Nóvoa:

> As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente (NÓVOA, 1991, p.125, apud, VILLELA, 2000, p.101).

Vemos, com isso, que é a partir da criação das Escolas Normais que os professores passam a ter uma formação adequada para lecionar no curso primário. A partir de então, foram abertas e fechadas muitas Escolas Normais no Brasil, ressaltando-se a Escola Normal de Niterói, que servia de modelo para todo o país. A propagação das escolas normais ocorreu devido à necessidade de formar um quadro maior e mais bem preparado de docentes para atuar no ensino primário, já que, após a abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), o Brasil deu início à universalização do ensino. Dessa forma, com a chegada da República e a necessidade de instruir a população e os ex-escravos para atenderem às demandas do mercado de trabalho emergente, a educação passa a ser considerada o principal meio de ascensão para o país, pois a maioria da população era analfabeta. Segundo Paiva (1990, p.10, apud, COUTINHO, 2012, p.26), “com [...] a divulgação dos índices assustadores de analfabetismo revelados no

p. 153
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Brasil na virada do século XIX, o tema analfabetismo assume posto de destaque na conjuntura nacional". Entretanto, era preciso formar os professores, como já foi dito, para atuarem no ensino primário, a fim de alfabetizar a população iletrada do período. Contudo, nem sempre as escolas normais se encontravam em boas condições para realizar essa formação. Em Alagoas, segundo Costa (2011, p.62):

> Mais ou menos com a organização primitiva encontramos a escola normal em plena República, anexa ao Liceu. Não se cuidava, até 1906, de, seriamente, preparar professores. Abandonado e desorganizado, o curso normal desmoralizara-se [...].

Portanto, vemos que apesar de haver uma maior discussão acerca da instrução pública nas primeiras décadas da República, em Alagoas a formação dos professores era precária e desorganizada. Isso demonstra que o descaso com a alfabetização atualmente é um problema iniciado há anos atrás e que, de certo modo, não foi resolvido. A discussão em torno de qual seria a melhor formação para o professor ganhou mais visibilidade no Brasil a partir da década de 90 do século passado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), na qual ficou instituído que:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL/LDB, 1996, p.25).

Assim, o ensino nas séries iniciais e a Educação Infantil são de responsabilidade dos/as pedagogos e professores formados no Curso Normal (antigo Magistério), que deverão alfabetizar as crianças, além de ensinar todas as disciplinas que compõem o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Desta forma, os cursos de formação desses professores (Pedagogia e o Curso Normal) devem trazer em seus currículos disciplinas que atendam às demandas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de tratar sobre

ISSN 1981-3031
Vol. 01

questões em torno dos métodos e teorias do ensino. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita deve ser elemento importante nos currículos desses cursos, já que compreende uma das fases mais importantes da vida escolar: a alfabetização. Apesar disso, podemos perceber que nem todos os cursos de formação de pedagogos atentam para essa responsabilidade de formar o alfabetizador, enfatizando em seus currículos questões relativas à organização escolar e aos fundamentos da educação (filosofia, antropologia, sociologia, história, psicologia...).

No caso de Maceió, a questão citada acima pode ser percebida claramente. Fizemos uma pequena pesquisa nos currículos dos cursos de Pedagogia das principais faculdades e universidades públicas e particulares de Maceió, a fim de saber a carga horária destinada para os assuntos em torno da alfabetização[11], e obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 1 - Disciplinas de alfabetização nos cursos de Pedagogia, Maceió - 2015

Faculdade/Universidade	Disciplina/s	Carga horária
UFAL[12]	Alfabetização e Letramento	40 horas
UNEAL[13]	Alfabetização e Letramento	80 horas
FACIMA[14]	Alfabetização e Letramento	...
Faculdade Maurício de Nassau[15]	Alfabetização e Letramento	60 horas
CESMAC[16]	-	-
UNIT[17]	Escrita, Alfabetização e	80

[11] Consideramos apenas as disciplinas que continham o termo “alfabetização” em seu título.
[12]Disponível em:< file:///E:/Downloads/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf> Acesso em 10 de ago, 2015.
[13] Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/projeto-ppc-pedagogia-finalizado-16082012.pdf> Acesso em 10 de ago, 2015.
[14] Disponível em: <http://www.facima.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/pedagogia_grade.asp> Acesso em 10 de ago, 2015.
[15] Disponível em:<http://www.mauriciodenassau.edu.br/curso/matriz/cid/35/col/7/hid/1/fid/1/pedagogia> Acesso em 10 de ago, 2015.
[16] Não possui nenhuma disciplina que contenha o termo “alfabetização”.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

	Letramento	

Fonte: a autora.

Como podemos ver no quadro acima, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) há somente uma disciplina de alfabetização (*Alfabetização e Letramento*), oferecida no terceiro período com carga horária de apenas 40 horas[18]. No caso das faculdades particulares de Maceió, como FACIMA, UNINASSAU e UNIT, a grade curricular do curso de Pedagogia também oferece apenas uma disciplina sobre Alfabetização e Letramento, com carga horária entre 60 e 80 horas (exceto a FACIMA que não disponibilizou a carga horária das disciplinas em seu site). No caso do CESMAC, a grade curricular do curso de Pedagogia não apresenta nenhuma disciplina em que o termo "alfabetização" esteja incluso.

Sendo assim, fica claro que a carga horária destinada para a formação em alfabetização é pouca se comparada às demais disciplinas do curso (como as de fundamentos), pelo menos na UFAL. É claro que as outras disciplinas são igualmente importantes para a formação do Pedagogo, mas é esse profissional que irá alfabetizar as crianças de Maceió, e, para isso, deve estar habilitado para determinada função, da qual 40 ou 80 horas em quatro anos de formação podem não dar conta.

Percebemos que questões relacionadas ao ensino da leitura e da escrita não são aprofundadas nos cursos que formam os professores alfabetizadores de Maceió, assim como as questões acerca do conhecimento linguístico. Como, então, ensinar as crianças a ler e a escrever sem ter o básico da formação necessária em alfabetização? Como questiona Roulet (1978 apud Poerch1990, p. 10), "como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição?". A falta de aprofundamento nas questões

[17] Disponível em:<http://www.unit.br/cursos/wp-content/uploads/sites/6/2014/08/Estrutura-Curricular-Pedagogia.pdf>Acesso em 10 de ago, 2015.
[18]Essa disciplina foi acrescentada recentemente no currículo obrigatório, pois anteriormente a mesma era uma disciplina eletiva (opcional).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

linguísticas e também metodológicas no ensino da alfabetização, ocasiona dúvidas e inseguranças nos alfabetizadores sobre como alfabetizar e quais as abordagens e metodologias que melhor ajudam em sua prática.

Diante dessa situação, os professores acabam por fazer mau uso dos métodos e abordagens ou optam pelo “espontaneísmo”, realizando o ensino sem nenhuma orientação metodológica. Outro problema encontrado na formação do alfabetizador, muitas vezes, refere-se à orientação metodológica ensinada em seu curso de formação, por exemplo, na disciplina de Alfabetização e Letramento deveriam ser abordados todos os métodos e abordagens que envolvem o processo da alfabetização e as teorias em torno da mesma; entretanto, o que ocorre muitas vezes é a ênfase em um determinado método ou abordagem, limitando as possibilidades metodológicas existentes no ensino da alfabetização. Capovilla (2005, p.125) fez um levantamento sobre a formação inicial de professores, PCNs, Universidades e as secretarias de Educação e concluiu o seguinte:

- as Universidades, de modo geral, limitam as bibliografias de seus programas de ensino a uma determinada orientação teórica;
- existe uma clara tendência a privilegiar livros relacionados com teorias e a ignorar publicações mais voltadas para os métodos e técnicas de alfabetização;
- as Universidades, de modo geral, desconhecem, ignoram ou optam por não expor seus alunos ao estado da arte sobre alfabetização;
- não existem livros de referência que sinalizem um mínimo de consenso entre as instituições formadoras sobre os conteúdos essenciais que os futuros alfabetizadores devam aprender e ensinar.

Percebemos, dessa forma, que os futuros alfabetizadores saem do curso superior sem a formação necessária para alfabetizar, sem o básico de conhecimento linguístico e sem o conhecimento aprofundado dos métodos e abordagens que norteiam o ensino da alfabetização. Com a deficiência na

ISSN 1981-3031
Vol. 01

formação, e também, as mudanças periódicas nas abordagens oficiais utilizadas pelo Governo, as Secretarias de Educação oferecem cursos de formação continuada para esses professores, a fim de atualizar os mesmos nas discussões referentes à alfabetização (como o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC). No entanto, os problemas advindos da precária formação inicial continuam aumentando e colaborando com a dificuldade da leitura e da escrita no ciclo da alfabetização.

2 O PAPEL DO ALFABETIZADOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

Além do ensino da leitura e da escrita, o professor alfabetizador é um dos principais responsáveis pela promoção da leitura entre os alunos das séries iniciais. É dele a difícil tarefa de despertar o prazer pela leitura nas crianças, a competência leitora e a compreensão, desenvolvendo na criança não só o gosto pela tarefa, mas também as habilidades necessárias para o conhecimento acerca dos diversos gêneros textuais, principalmente os textos de literatura infantil.

A mediação de textos literários na escola começa desde a Educação Infantil, quando é reservado, geralmente, um momento para o “cantinho da leitura”. Apesar de algumas escolas públicas de Maceió não possuírem um espaço adequado para a tarefa, sempre é organizado, junto a outra sala ou na própria sala de aula, um espaço onde se possa apresentar os livros infantis e a contação de história.

Ao chegar nas séries iniciais, onde é iniciada de fato a escolarização, o professor se vê incumbido de duas tarefas: alfabetizar e letrar. Normalmente, é iniciada a alfabetização, estando atrelada à momentos de leitura dos diferentes gêneros textuais. Contudo, em Maceió, tem ocorrido um grande problema durante esse processo: as crianças chegam ao 6º ano sem saber ler ou escrever (SANTOS, 2015)[19] e apresentam grandes dificuldades para se

[19] Disponível em: http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/index.php/anais

ISSN 1981-3031
Vol. 01

alfabetizar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, como demonstrou o resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), apresentando o preocupante índice de 43% de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental que não sabem ler[20]. Diante deste fato, como o alfabetizador conseguirá promover o gosto pela leitura e as habilidades necessárias para o conhecimento sobre o texto se as crianças não estão se quer decodificando? A alfabetização, então, perdura nas séries posteriores e a leitura de textos literários é deixada de lado. De fato, é necessário que a criança aprenda primeiro a ler para poder se deleitar com os textos literários autonomamente, ou ficará à mercê somente da leitura do professor.

Assim sendo, a presença do texto literário na escola é de suma importância para o aprimoramento cultural das crianças, principalmente àquelas que não têm acesso a livros literários em casa. Desse modo, o alfabetizador precisa equilibrar o ensino da alfabetização, enquanto domínio da base alfabética e da decodificação, junto ao seu uso nos textos literários. Segundo Cosson (2015, p.165), a literatura tem sido utilizada na escola como dois tipos de atividades: a *leitura ilustrada* e a *leitura aplicada.* No primeiro caso, a literatura é vista como um momento de deleite, onde a leitura é "voltada quase que exclusivamente para a inserção do aluno no mundo da escrita ou o manuseio livre de impressos". Já no caso da *leitura aplicada*, a literatura se torna um veículo para a aprendizagem de algum assunto específico, como acontece nas demais disciplinas da grade escolar.

Pensando nisso, o alfabetizador precisa ser não só um conhecedor de práticas de alfabetização, mas também um leitor de obras literárias. Assim, frente à leitura, qual seria o papel do alfabetizador, mediar ou ensinar? Segundo Tébar (2011, apud Cosson, 2015, p.166):

> Como mediador, o professor deve guiar-se por princípios que envolvem diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e

[20] Disponível em: http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/09/em-al-4349-das-criancas-do-3-ano-dofundamental-nao-sabem-ler-frases.html

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> da contemplação, afetividade e fortalecimento da autoestima para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades.

Sendo assim, o professor sai da condução apenas do ensino da técnica da leitura e passa a ser mediador e, de certa maneira, "animador" do uso da leitura como deleite, sendo necessário, muitas vezes, habilidades teatrais. Segundo Camacho e Yela Gómez (2008, apud COSSON, 2015), para ser "animador de leitura", são necessárias algumas condições: ter desejo de ensinar a ler; despertar a vontade de ler; colocar livro à disposição das crianças; tornar os livros acessíveis ao leitor; contar com uma biblioteca organizada; e trabalhar em equipe e estabelecer um plano de ação. Além de todas essas habilidades e, frente ao atual contexto de propagação dos diversos letramentos, o professor alfabetizador precisa também atuar como *agente de letramento*. Segundo Kleiman (2005, p.84),

> Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais [...], seus "modos de fazer" para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar.

Queremos chegar com todas essas informações à nossa preocupação inicial – a formação do alfabetizador –, pois é possível perceber que além da falta de disciplinas sobre alfabetização e linguística na formação desse profissional, os cursos de pedagogia não preparam professores para a mediação de textos literários, ou seja, não há orientação para atuar como mediador de leitura, muito menos como "animador de leitura" ou *agente de letramento*. De fato, o professor precisa atuar nos dois campos, ensinando e mediando, mas se faz necessária uma formação adequada para as duas funções, principalmente durante a graduação, já que as formações continuadas, muitas vezes, se tornam insuficientes e episódicas. Diante de suas várias tarefas e do acúmulo de trabalho, o professor primário muitas vezes não tem tempo para se deleitar sobre um texto literário... Como, então,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

promover o gosto pela leitura? Diante disso, concluímos que a formação do profissional de ensino para alfabetizar e letrar se tornou uma tarefa indispensável e preocupante em Alagoas.

CONCLUSÃO

A partir do estudo bibliográfico realizado, pudemos concluir que a problemática da formação do professor alfabetizador é histórica e atual, apresentando uma forte precariedade em seu início e que se prolonga até a atualidade em nossos cursos de Pedagogia, nos quais as questões linguísticas e metodológicas deixam a desejar em seus currículos. Ademais, percebemos também que falta formação para o professor atuar como mediador da leitura. Assim, a falta de formação adequada para essas duas funções colabora para o fracasso da alfabetização com que convivemos em Alagoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Leide Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

CAPOVILLA, F. (Org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil.**2.ed. São Paulo: Memnon, 2005, p.1-174.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?, **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSTA, João Craveiro. **Instrução Pública e instituições culturais de Alagoas e outros**

ensaios. Maceió: EDUFAL, 2001.

COUTINHO, Vanja Maria Dominices. UM ENFOQUE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. **Revista Pesquisa em Foco**: Educação e Filosofia, v. 5, n. 5, 2012.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos lingüísticos?In: TASCA, M;POERSCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2.ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

SANTOS, José A. Dificuldade de compreensão leitora entre alunos de 6ºano de uma escola pública do interior de alagoas: uma abordagem cognitiva. In: A**nais...IV SIP e I SLBEI**, Maceió, 2015, -ISSN: 1981-3031. Disponível em:<http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/index.php/anais> Acesso em: 14 dez, 2015.

VILLELA, Heloísa de Oliveira S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

p. 162
ISSN 1981-3031
Vol. 01

A LEITURA NO PROCESSO DO LETRAMENTO: a intervenção pedagógica do professor

Lidian da Silva Santos
lidian-santos@hotmail.com

Rozana Vieira Leite
rosanavieira-24@hotmail.com

RESUMO: A presença da leitura no processo do letramento é de fundamental importância. O Ler transforma-se em sinônimo de viver, sendo a língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. Nessa perspectiva, a leitura se compreende como capaz de instaurar a plena cidadania e possibilita ao cidadão o exercício de uma postura crítica frente ao que lhe é colocado. Compreender esse universo da leitura torna-se imprescindível para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor. É assim que a leitura pode ser vista, como um recurso facilitador da aprendizagem para dos alunos. A leitura e os diversos tipos de textos devem se fazer presentes no contexto social e escolar dos alunos, como recurso didático pedagógico no processo educacional do letramento. A leitura tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento do letramento, pois através de sua vivência o aluno pode aprender de forma diversificada, exercitando sua imaginação, fantasia e criatividade. Diante disso, torna-se indispensável à intervenção do professor como agente do letramento, no processo de construção do conhecimento, visando a necessidade de se construir um aluno leitor e letrado.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão – Leitura – Letramento – Prática social.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como foco fazer um estudo teórico sobre papel da leitura no desenvolvimento do letramento. Tendo como principal objetivo refletir sobre a importância do professor utilizar em sala de aula diversos tipos de leituras e textos que estejam presentes no contexto social dos alunos, que despertem o interesse do aluno e favoreça o processo do letramento como um todo.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nos dias de hoje, mais do que nunca, face ás cobranças do mundo atual, a leitura tem um papel fundamental no processo de construção do conhecimento, seja como fio condutor na rede do currículo interdisciplinar, seja no desenvolvimento de competências e habilidades na interação com diferentes sistemas de expressão com os quais se queira formar um aluno capaz de aprender, por si próprio, ao longo da vida.

Na escola dos dias atuais se tem a necessidade de introduzir a leitura de forma abrangente, de modo que o professor possa inserir estratégias pedagógicas que incluam o maior número possível de leituras e textos em sala de aula. Como sabemos a escola é espaço que abrange as mais diversas culturas, por isso se faz tão necessário a intervenção pedagógica do professor nas mais variados atividades que atentem para o processo do letramento e atendam às necessidades de todos.

Os novos indivíduos que estão sendo formandos nas escolas atuais precisam saber ler o que veem e, também, produzir e expressar-se no mundo no qual estão inseridos, ou seja, necessitam se tornarem leitores proficientes, leitores letrados, assim compreendidos aqueles sujeitos leitores críticos, capazes de transformar aquilo que leem em conceitos pessoais, bem como estabelecer diversas relações entre o objeto de leitura e o restante dos conceitos de mundo que dispõem.

A leitura como recurso pedagógico favorece a relação entre o processo de construção do conhecimento por parte do aluno e a ação pedagógica do professor. A leitura na ação educativa possibilita que a informação seja apresentada o aluno por meio de diferentes tipos de linguagens, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem.

Dessa forma, torna-se indispensável à presença da leitura no processo de desenvolvimento do letramento. Portanto, a leitura, os textos e os modos de se comunicar fazem parte do mundo do aluno, pois estão presentes na

p. 164
ISSN 1981-3031
Vol. 01

humanidade desde seu início. Não podemos duvidar que a aprendizagem só aconteça efetivamente em questão através de atividades e de temáticas que faça parte do contexto social dos alunos.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DO LETRAMENTO

Neste momento serão tratados aspectos fundamentais para entender o que é leitura e letramento, seus conceitos, características, bem como a importância das práticas de leitura no processo do letramento.

2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

Como sabemos a leitura é uma atividade que se realiza de modo individual, mas que, direta ou indiretamente, se intercala num contexto social no qual o indivíduo está inserido, envolvendo não só as disposições atitudinais mas, também as capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido, ou seja, capacidades essas que possibilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.

A concepção de leitura formulada por Senna (1999, p. 23-24), que a situa para além da mera decodificação de sinais: “Sendo a linguagem a faculdade de atribuição de juízos a conhecimentos, a leitura é a habilidade – derivada da linguagem – através da qual o indivíduo aplica seus juízos para compreender a experiência”. Dessa maneira, para o autor a leitura não é simplesmente a decifração de códigos, mas sim, uma forma de compreender e emitir juízos de valores sobre determinado objeto. Portanto, a leitura segundo Senna (2009), é:

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> A leitura é, portanto, uma exigência que se faz presente em todas as disciplinas acadêmicas da educação formal e, por isso mesmo, todos nós professores, somos, implícita ou explicitamente, orientadores do processo de desenvolvimento dessa leitura em nossas salas de aula. Encarar a leitura, nesse contexto, é um desafio para qualquer professor, já que sua formação, invariavelmente, vem se estruturando historicamente com base em orientações exclusivamente vinculadas à cultura científica. (SENNA, 2009, p. 96).

O principal objetivo do ensino da leitura é a compreensão dos textos pelo aluno. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao ler nas entrelinhas, compreender os subentendidos, os não ditos, à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto.

Ler não significa meramente passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de objeto, ler na verdade vai muito mais além disso. É nesse sentido que Foucambert (1994, p. 28) apud Senna (2009, p.92) afirma: “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. De fato, ler é compreender, interpretar, inferir e emitir opinião sobre um determinado objeto.

A capacidade de compreensão precisa ser desenvolvida, exercitada e ampliada em diversos atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula**.** Saber reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta, adequadamente as expectativas do leitor diante do texto.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Inúmeras são as atividades que podem ser executadas pelo professor para o desenvolvimento da capacidade de compreensão de um determinado texto. São atividades que levam os alunos a partilhar sua emoção e sua compreensão com os colegas, avaliando e comentando afetivamente o texto, resumindo-o, explicando-o e fazendo extrapolações. Pois, resumir, explicar, discutir e avaliar o texto requer tê-lo compreendido globalmente, ter interligado informações e produzido inferência. Fazer extrapolações pertinentes – sem perder o texto de vista – contribui para o aprendizado afetivo e atitudinal de descobrir que as coisas que se leem nos textos, podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós. É importantíssimo que na rotina da sala de aula, independentemente da idade dos alunos, seja introduzido momentos diários de leitura, tanto pelo professor quanto pelos alunos.

A leitura compartilhada tem sido uma das estratégias mais eficientes para favorecer esse processo, para aproximar os alunos do mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. A leitura contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala/escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita e entre outras.

2.2 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

As práticas sociais que se realizam entre os sujeitos por meio da linguagem encontram-se inevitavelmente baseadas no Letramento, condição em que existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas, mesmo sem

ISSN 1981-3031
Vol. 01

saber ler ou escrever, dominam. Tal conhecimento é adquirido pelo fato de que estas pessoas estão inseridas numa sociedade letrada. Neste tipo de sociedade, a escrita passa a funcionar como mediadora entre tais práticas e os sujeitos, constituindo eventos de letramento. Assim, as práticas letradas influenciam todos os indivíduos. Por esta razão, pessoas que vivem em sociedades letradas não podem ser chamadas de iletradas.

O termo letramento foi criado, portanto, quando se passou a entender, que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das "primeiras letras", e que se integrar socialmente hoje, envolve também "saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos".

Segundo o Dicionário Houaiss (2001), letramento é um "conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito". Como apontado por Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

O letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita, pode-se dizer que o letramento é um processo histórico-social. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias e etc.

O letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também à relação com o texto oral. Logo, para uma concepção histórico-social do letramento, há de se considerar uma concepção de língua -

ISSN 1981-3031
Vol. 01

e de linguagem - constitutiva das ações sociais. Ações que se organizam em enunciados que se criam e se recriam nas práticas comunicativas, configurando os variados gêneros e seus suportes, os quais podem ser vistos como o resultado das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas de comunidades discursivas específicas.

2.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA COMO RECURSO PARA O LETRAMENTO

A língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita. A perspectiva é formar alunos que saibam produzir e interpretar textos de uso social – orais e escritos – e que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitem plena participação no mundo letrado. O desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, leitura e letramento, de modo a assegurar aos alunos a apropriação e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a leitura e o letramento.

Para tanto, Senna (2009), ressalta que:

> Embora a leitura detenha um espaço privilegiado na experiência curricular da escola básica em todas as áreas curriculares, ou seja, costuma-se compreendê-la, formalmente, como objeto de atividades especificamente destinadas ao trabalho com a escrita, ou seja, com a leitura/produção de textos verbais e não verbais de caráter ficcional, restringindo-a, assim, às ares das ciências humanas. A consequência disso é o fato de o aluno, não raramente, deixar de se perceber leitor em outras situações recorrentes no cotidiano da escola, especialmente as que envolvam atividades técnico-científicas e a leitura de textos de caráter ficcional. (SENNA, 2009, p.93).

Esse contexto escolar de letramento representa uma abertura de possibilidades, um exercício do direito de aprender na escola, as práticas de leitura e escrita tal como acontecem na vida. É dessa forma que se pode favorecer a plena participação dos alunos no mundo da cultura da leitura. Explorar a relação extraescolar dos alunos com a leitura significa possibilitar oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a plena integração social e o exercício da cidadania.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

De acordo com Senna (2009, p. 106), o ler é entendido como interagir, é estabelecer uma conversa com o texto, na verdade ler para o autor significa conferir significados ao escrito. Sendo assim, é de grande relevância levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, sua maneira de enxergar as coisas do mundo. Ainda segundo o autor, é necessário que haja uma definição do conceito de leitura associada à linguagem e à cognição por parte de todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional. Diante disso, Senna (2009), coloca que:

> a compreensão da leitura vai depender do conhecimento de mundo do ouvinte (ou leitor) e, principalmente da relevância, por ele atribuída, à multiplicidade de sentidos das palavras que lhe apresentam. Por isso, então, para extrairmos sentido da linguagem, torna-se necessário o conhecimento de mundo. O aluno atribui sentidos ao que está lendo de acordo com o seu conhecimento de mundo, seus juízos previamente instituídos como conceitos. (SENNA, 2009, p. 105).

É certo que a capacidade do letramento só se desenvolve com o tempo e progressivamente, mas é certo, também, que se a prática pedagógica não estiver orientada nesse sentido, pode não se desenvolver em momento algum. Criar um contexto de letramento na escola desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa das mais importantes quando o objetivo é formar leitores e escritores desde o início do processo de alfabetização, que tem lugar muito antes de os alunos serem formalmente alfabetizados.

É importante ressaltar que a simples exposição dos alunos à leitura na sala de aula não é suficiente para que eles sejam letrados. Salas de aula cheias de escritas afixadas nas paredes não se constituem, por si só, em ambientes letrados, não se constituem contextos de letramento. Isso é algo que depende da criação do maior número possível de situações de uso real da leitura na escola. A aprendizagem da leitura está relacionada à reflexão que os alunos podem fazer sobre ela – suas características, seus modos de funcionamento, suas regras de geração. Para que eles aprendam a ler e a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

escrever é preciso, portanto, planejar situações didáticas específicas destinadas a essa finalidade.

A relação entre a escola, a leitura e a vida pode ser muito significativa se não distanciarmos os elos dessa cadeia. A melhor coisa que fazemos por nossos alunos é criar espaços na sala de aula para conversas, para manuseio e leitura de materiais escritos variados e situações em que escrevam atendendo a múltiplas propostas, para que possam se tornar íntimos de diversos tipos de texto que, na sociedade letrada, cumprem funções específicas e diferenciadas.

É nesse sentido que Senna (2009), aponta que no espaço da escola, há alguns cuidados que devem ser levados em consideração pelos professores durante a preparação de atividades de leitura, são eles:

> I – assegurar-se de que todos os alunos já identificam a função da escrita, reconhecendo os textos escritos – em todas as suas modalidades escolares – como instrumentos de interação comunicativa; II – assegurar-se de que a estruturação formal do texto (sua estrutura gramatical e textual) seja adequada à interação com o aluno no momento da leitura; III – assegura-se de que, na interação com o texto, o custo de decodificação da escrita não se some a um custo de representação na atividade leitora, devendo-se, portanto, cuidar para que a quantidade de informações já conhecidas pelo aluno seja muito maior do que a quantidade de informações novas. (SENNA, 2009, p. 106).

É necessário que a escola ofereça aos alunos textos diversos e de qualidade, complementando que esta diversidade compreende, também, recursos de imagem e som, como é o caso da televisão. Este objeto não deve ser excluído do universo de “leitura”, em seu sentido amplo, mas acolhido de modo crítico, de modo que o afeto e a companhia do adulto leitor sejam meios de promover uma postura reflexiva diante das inúmeras imagens e mensagens que instauram realidades. Assim, deve-se procurar integrar a televisão na vida escolar, com o objetivo de ampliar a formação leitora das crianças, sem ignorar a importância desse veículo na vida cultural brasileira.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Sabe-se que quanto mais os leitores iniciantes, leitores em formação, tiverem contato com diferentes suportes de leitura (livros, jornais, revistas, Internet etc.) e com variados gêneros e modalidades textuais que circulam socialmente, mais aptos estarão para a leitura do mundo e da palavra e para o efetivo exercício da cidadania.

Atualmente é necessário que o um ensino de leitura seja pertinente para a vida dos alunos tomar a leitura como prática interativa. Essa concepção abre-se para o fato de que não há uma única maneira de abordar o texto, e uma única maneira de interpretá-lo. O que passa a contar para a construção do sentido do texto é, em grande parte, a experiência do leitor. Essa experiência, como nos mostra Kleiman (2005), é indispensável para estabelecer o sentido, não há leituras permitidas num sentido absoluto, mas sim reconstruções de significados, algumas mais e outras menos apropriadas, segundo as finalidades e desejos de cada leitor.

As práticas de letramento em família e na comunidade são, às vezes, surpreendentes na forma como criam, para os leitores, as condições necessárias à construção do sentido da leitura através de experiências vivas e interativas.

Diante dos aspectos aqui considerados e dos princípios inerentes a uma concepção de leitura interativa, fica claro o papel da escola e mais especificamente, do professor, no planejamento e realização de uma prática em sala de aula, cujas implicações sejam positivas para a formação de um leitor crítico e eficiente, um leitor capaz de desvelar significados, mesmo quando as palavras de um texto lhes pareçam, à primeira vista, ou seja, um leitor letrado.

O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da leitura e escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor deve adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula, ampliando assim, o conhecimento ser adquirido pelo aluno.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito. Por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola é a ampliação do universo textual, que significa, concretamente, a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares.

As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Daí a importância de se incluir também os textos comuns, sobre assuntos corriqueiros, de circulação cotidiana na família ou no ambiente de trabalho, que qualquer escolarizado bem-sucedido compõe quase sem pensar. Eis aí também não uma novidade, mas uma nova forma de conceber o trabalho escolar e suas relações com a vida social.

O letramento nos permite aprender a continuar aprendendo. Assim é com qualquer outro saber. Precisamos das ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é sem dúvida nenhuma a ferramenta por excelência para isso.

Para formar alunos leitores e letrados, o professor, além de ser um leitor ativo e plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. Dessa forma, criar e recriar situações que permitam aos alunos participar

ISSN 1981-3031
Vol. 01

efetivamente de práticas letradas torna-se imprescindível no trabalho pedagógico do professor.

A formação de um leitor letrado competente é sem dúvida nenhuma o maior objetivo da escola, pois a leitura é o maior instrumento para a construção do conhecimento. Despertar no aluno o interesse pela leitura pela leitura é o maior legado de um professor as seus alunos. Leitores letrados, competentes e interessados só se farão com uma prática constante da leitura de textos variados e contextualizados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o trabalho foi apresentado à importância da leitura no processo do letramento, que tem sido evidenciada por vários estudiosos do letramento como um fato indiscutível, no sentido de que os alunos vivem em meios contextualizados e também porque a leitura se constitui um dos recursos de ensino mais eficientes para o indivíduo adquirir conhecimentos sobre a realidade.

Foi apresentado também que as diversas atividades realizadas para o desenvolvimento do letramento devem ser contextualizados com a prática social dos educandos. Nesse contexto, a leitura e os diversos tipos de textos, utilizados como recursos pedagógicos, não são elementos que trazem um saber pronto e acabado, ao contrário, esse saber precisa ser ativado pelo leitor. Assim, a leitura no processo do letramento é um objeto dinâmico e que se modifica a partir das interações do leitor.

Na sociedade contemporânea a leitura é uma exigência que está presente nos mais diversos contextos sociais. Dessa forma, um dos grandes desafios das escolas nos dias atuais é formar leitores letrados, críticos, capazes de produzirem sua própria visão de mundo.

p. 174

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Apesar, de nos últimos anos, muitos estudiosos tenham mostrado a verdadeira importância do letramento, seria de suma importância que novos estudos científicos fossem realizados sobre o referido tema, pois o letramento torna-se imprescindível para a compreensão de tudo o que está ao nosso redor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo e Souza, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 144 p. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc/file.php/1/coord_ped/sala_12/arquivos/Praticas_de_leitura_anexo-2.pdf. Acesso em: 20 abri. 2017.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de e MENDONÇA, Rosa Helena (org). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 180 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em: 10 mai. 2017.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf. Acesso em: 28 mai. 2017.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Aspectos cognitivos e culturais do processo de leiturização na escola fundamental.** Cadernos de Linguística Aplicada, Campinas, 1999. p. 23-42.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Letramento: princípios e processos.** Curitiba: Ibpex, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

p. 175
ISSN 1981-3031
Vol. 01

REFLEXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA: o programa Pacto com os Municípios

Islayne Barbosa de Sá Gonçalves
islayne_bsa@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo analisar as concepções de uma professora alfabetizadora sobre um programa voltado para alfabetização inicial, bem como refletir sobre a prática pedagógica redirecionada por esse mesmo programa. Para tanto, a pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e observação participante. Percebemos que a produção de políticas e programas educacionais para alfabetização refletiu no processo alfabetizador, redirecionou o trabalho pedagógico, e inseriu novas concepções de ensino na sala de aula. A sua implementação trouxe benefícios à aprendizagem das crianças, mas gerou dificuldades que poderiam ser minimizadas se a proposta fosse melhor ajustada ao currículo. Ressalta-se a necessidade de dialogar e propor caminhos que busquem aproximação com o cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização – Programas – Concepção – Práticas

1 INTRODUÇÃO

A produção de saberes no campo da alfabetização trás novos olhares para o processo de ensino/aprendizagem. Nas últimas décadas, assistimos uma disputa entre o mais adequado e eficiente processo de ensino, que a cada nova contribuição científica trazia concepções e práticas distintas para o cotidiano alfabetizador. O debate estava centrado na descoberta e emprego de métodos que oferecessem resultados positivos para alfabetizar. No entanto, os avanços teóricos permitiram redirecionar o olhar para a aprendizagem e isto ampliou a discussão, possibilitando a percepção do processo de alfabetização a partir de novos eixos.

Apesar disso, o analfabetismo é realidade de muitas escolas públicas, e mesmo que tenha tido uma diminuição nas últimas décadas, ainda apresenta um percentual elevado, principalmente nas regiões Norte (9,1%) e

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nordeste (16,2%) segundo dados do IBGE (2015). O reconhecimento dessa problemática tem se manifestado em diversas iniciativas governamentais, como o desenvolvimento de políticas públicas e programas educacionais para as primeiras séries do Ensino Fundamental, seja em nível Federal, Estadual e Municipal.

Dessa maneira, os programas educacionais voltados para a alfabetização inicial tem ganhado destaque nas escolas brasileiras. *PROFA* – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores; *PRALER* – Programa de Apoio a Leitura e Escrita; *Pró-Letramento*; *PAIC* – Programa pela Alfabetização na Idade Certa; e *PNAIC* – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade certa são alguns exemplos de políticas para a alfabetização desenvolvidas e implementadas pelo Governo Federal e Estadual. Estes programas buscam através de estratégias de formação contínua e metodologias diferenciadas contribuir para a aquisição da leitura e escrita nas primeiras séries do Ensino Fundamental, reduzir o analfabetismo e o fracasso escolar nessa etapa de ensino (VIÉDES; BRITO, 2015).

Nesse cenário, a rede Municipal de Paulo Afonso/BA adotou um programa para auxiliar no processo de alfabetização. O programa “Pacto com os Municípios” é uma iniciativa do Estado da Bahia, e apresenta como metas principais alfabetizar todas as crianças até 08 anos de idade, a erradicação do analfabetismo, e a melhoria na qualidade de ensino das escolas públicas. Em parceria com os municípios baianos, o programa busca através de formação contínua, de avaliações periódicas e da utilização de materiais pedagógicos específicos para alfabetizar, reforçar a aprendizagem nas primeiras séries do ensino fundamental e garantir uma educação de qualidade.

Nessa direção, entendemos que a constituição de políticas e programas educacionais para a alfabetização reflete diretamente no trabalho do alfabetizador, pois defini e redefini suas práticas pedagógicas. Desse modo, o presente artigo teve como objetivo principal analisar as concepções de uma professora alfabetizadora sobre o programa Pacto com os Municípios,

p. 177
ISSN 1981-3031
Vol. 01

bem como refletir sobre sua prática pedagógica redirecionada por esse mesmo programa. Percebemos que a produção de programas para alfabetização traz modificações para o exercício pedagógico, e, além disso, insere novas concepções de ensino na sala de aula.

É relevante, desse modo, refletir sobre sua implementação a partir de um viés concreto, isto é, a partir da percepção dos docentes que conduzem o processo de alfabetização, onde, na maioria das vezes não são convidados a participarem dessas elaborações (CANDAU, 1998). Buscamos, com este artigo, refletir sobre os elementos que constituem o processo de alfabetização a partir das discussões dos programas que buscam a qualidade na educação. Desse modo, acreditamos que conhecer as concepções dos professores sobre o programa a qual participam revela a sua relevância para o ensino, assim como o impacto do programa para a aprendizagem das crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O PROGRAMA PACTO COM OS MUNICÍPIOS: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O índice de crianças alfabetizadas no Brasil vem crescendo a cada ano. No estado da Bahia, houve redução entre os anos de 2007 e 2013. E apesar disso, o estado ainda apresenta um nível considerável de analfabetismo, aproximadamente 13,5% (IBGE, 2015). O reconhecimento dessa problemática e a importância que a alfabetização inicial tem para a continuidade da escolarização, levou a Secretária de Educação do Estado da Bahia a elaborar e implementar o programa Pacto pela educação. Buscando fortalecer o ensino das primeiras séries e garantir aos estudantes o direito a uma aprendizagem de qualidade, o programa trouxe como eixo central a alfabetização de crianças das escolas públicas da Bahia.

p. 178
ISSN 1981-3031
Vol. 01

O Pacto foi lançado em 2011, em regime de colaboração e parceria com os municípios baianos. O programa atende aproximadamente 143 mil estudantes de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da Bahia, com adesão de 370 municípios. Buscando, nesse sentido, maior aproximação entre as redes de ensino de modo a construir um sistema de educação de qualidade na Bahia, "a estratégia é unir esforços, recursos e conhecimento pedagógico para garantir a alfabetização" (TODOS PELA ESCOLA, 2014, pag.08).

Traz como base teórico-metodológica alfabetizar por meio do letramento. O ensino, a partir dessa perspectiva, procura possibilitar a aprendizagem da língua, buscando apropriar-se dos significados e funções que a língua apresenta socialmente, ou seja, "de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania" (SOARES, 1998, p.33). Assim, propiciar a aquisição da leitura e da escrita ao mesmo tempo em que insere as crianças na cultura escrita possibilita ao aprendiz a compreensão do sistema alfabético em sua totalidade.

Nesse sentido, o programa considera que,

> [...] se aprender a ler a escrever com melhor qualidade e de forma mais democrática, letrando-se e alfabetizando-se num ambiente escolar que permita ao aprendiz ler com compreensão, com sentimento, com criação, tendo como mediador um (a) professor(a) que compreenda a não separação, as especificidades e as "facetas" da alfabetização e do letramento. Este é o desafio: alfabetizar e letrar, com qualidade, as crianças do 1º ano do ensino fundamental do Estado da Bahia (PACTO COM OS MUNICÍPIOS, 2011, pág. 12).

Diante disso, o Pacto apoia sua proposta didática buscando alfabetizar e letrar. Sendo a alfabetização compreendida a partir do desenvolvimento da reflexão metalinguística, ou seja, é através de atividades que exerçam a análise fonológica (reflexão de sonoridade/sílabas e composição das letras nas palavras) que os aprendizes descobrirão como funciona o sistema de

p. 179
ISSN 1981-3031
Vol. 01

escrita alfabética, considerando as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita.

Figura 1 – Proposta didática do programa Pacto.



Fonte: Manual do Programa Pacto, 2011.

De acordo com esse esquema, o programa classifica as atividades a serem desenvolvidas em atividades alimentadoras e estruturantes, “atividades de análise fonológica para que ele compreenda que a escrita representa os sons das palavras e atividades de análise estrutural para que ele compreenda como a escrita representa” (PACTO COM OS MUNICÍPIOS, 2011, pág. 16). Desse modo, considerando a sua proposta didática o programa Pacto busca alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade articulando-se em três eixos centrais: Formação contínua, avaliações periódicas e suporte didático-pedagógico.

2.1.1 Formação Contínua e Acompanhamento

ISSN 1981-3031
Vol. 01

É ofertado aos professores formações contínuas para o trabalho com o programa na sala de aula. Cada município possui orientadores de estudo ou formadores municipais que juntamente com os alfabetizadores discutem as bases teóricas do campo da alfabetização e letramento, planejam suas atividades de acordo com a proposta pedagógica do Pacto, e ainda socializam as experiências vivenciadas através das rotinas didáticas.

As rotinas didáticas são apresentadas pelo programa e planejadas durante os encontros de formação com os alfabetizadores, conforme os conteúdos e objetivos previstos para o bimestre. O Pacto divide suas atividades em 4 períodos, isto quer dizer que a cada 2 meses são previstos conteúdos didáticos distintos para alfabetizar e letrar.

A figura abaixo exemplifica a organização das atividades através de rotinas didáticas.

Figura 2 – Exemplo de rotina didática

TEMPO DE ALFABETIZAR LETRANDO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
TEMPO PARA GOSTAR DE LER	RODA LITERÁRIA	RODA LITERÁRIA	RODA LITERÁRIA	RODA LITERÁRIA	RODA LITERÁRIA
RODA DE LEITURA E ORALIDADE	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS
LENDO E COMPREENDENDO	ATIVIDADES DO CADERNO TRAVA-LÍNGUAS	ATIVIDADES DO CADERNO 1º DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 2º DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 3º DIA	JOGOS COM AS CARTELAS E FICHAS
TEMPO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	ATIVIDADES DO CADERNO TRAVA-LÍNGUAS	ATIVIDADES DO CADERNO 1ª DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 2ª DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 3ª DIA	JOGOS COM AS CARTELAS E FICHAS
ESCREVENDO DO SEU JEITO	ATIVIDADES DO CADERNO TRAVA-LÍNGUAS	ATIVIDADES DO CADERNO 1ª DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 2ª DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 3ª DIA	JOGOS COM AS CARTELAS E FICHAS

p. 181
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Fonte: Manual do Programa Pacto, 2011.

É de acordo com a rotina didática que o alfabetizador desenvolve as atividades com os alunos na sala de aula, ou seja, é a partir do que o Pacto determina que a docente realizará os exercícios propostos, bem como o tempo destinado para seu desenvolvimento.

Durante essas formações também, são avaliados e discutidos o desempenho das escolas participantes do programa. Esse acompanhamento é realizado pelos formadores municipais diretamente nas escolas, onde os níveis de desenvolvimento das crianças são periodicamente analisados e acompanhados pela Secretaria de Educação do Estado e pelo coordenador responsável pelo Município.

2.1.2 Suporte didático-pedagógico

Para o desenvolvimento da proposta, as escolas participantes contam com materiais didáticos específicos para o trabalho com a leitura e escrita, distribuídos para as crianças e professores alfabetizadores, são eles: *Livro de leitura* "*parece, mas não é*"são apresentados textos de diferentes gêneros textuais envolvendo animais, em especial os animais selvagens; *Cadernos de atividades* para os alunos; *Conjunto de Cartelas e Fichas* (Cartelas para análise fonológica, Cartelas com alfabeto maiúsculo e minúsculo, Cartelas de palavras e de animais de A a Z) para o trabalho com o sistema de escrita alfabético; *Cartazes* e *Manual do professor*. Além disso, são distribuídos kits com livros de literatura infantil para composição de cantinhos de leitura nas classes de alfabetização.

3 PROCEDIMENTOS METODLÓGICOS

Considerando a natureza do objeto, esta pesquisa adotou o estudo de caso de abordagem qualitativa. Para tanto, a investigação foi realizada em

p. 182
ISSN 1981-3031
Vol. 01

uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede Municipal de Paulo Afonso – BA, composta de 25 alunos com faixa etária entre 06 e 07 anos de idade e de 01 professora alfabetizadora. Utilizamos como estratégias de pesquisa a entrevista semiestruturada e observação participante. Inicialmente, foi realizada a observação participante com duração de 07 semanas e, ao fim desse período, a entrevista semiestruturada com a professora alfabetizadora. Os dados recolhidos foram analisados conforme Lüdke e André (1986), e Lankshear e Knobel (2008), e ajudaram a descrever e esclarecer pontos levantados inicialmente, bem como os dados emergidos durante a investigação, que se tornaram significativos para a compreensão da problemática da pesquisa. Foi possível, dessa maneira, entender o que a professora pensa a respeito da implementação do Pacto na sala de aula, contribuindo para a construção de saberes a partir da convivência com o cotidiano escolar.

3.1 O PROGRAMA PACTO NA SALA DE AULA: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Compreender o que a docente pensa e entende sobre o Pacto revelou elementos importantes do processo de alfabetização mediado pelo programa. A organização das atividades e a avaliação do desenvolvimento dos alunos são realizadas durante as formações contínuas com alfabetizadores e com os orientadores de estudo, conforme mencionado anteriormente. O programa dá ao alfabetizador sugestões de atividades e utilização do material. O Pacto é desenvolvido através de rotinas didáticas previamente elaboradas pelo programa e fornecida ao professor para ser aplicado a cada dia.

É orientado aos docentes trabalha-lo durante uma hora e meia (1h 30 min) diariamente. E manter essa estrutura foi preocupação constante da professora. Por isso, ela se esforçava para que não houvesse atrasos nas atividades. Desse modo, quando alfabetizadora precisa se ausentar da sala

p. 183
ISSN 1981-3031
Vol. 01

de aula, os exercícios do programa são repostos em dia posterior. O que acaba gerando uma grande problemática, uma vez que a professora precisará dar as atividades previstas para aquele dia e as atividades que estiverem atrasadas. Em diversos momentos durante a observação em sala, pode-se perceber sua preocupação: *"Irei trabalhar os 03 dias (Segunda, Terça e Quarta-feira), pois nesses dias estava em AC e em formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Município" (Alfabetizadora).*

Pela sobrecarga de atividades a serem dadas, algumas atividades não são desenvolvidas como planejadas. Isto pode ser verificado nos registros de campo, onde a docente justifica aos seus alunos: *"Não iremos realizar a leitura em duplas, vamos passar para a próxima questão se não, não dará tempo" (Alfabetizadora).* Além disso, o tempo destinado ao próprio programa gera uma problemática com os demais componentes curriculares, que, para a professora, o tempo restante se torna insuficiente para o ensino de seus conteúdos, como ela relata: *"Leva muito tempo, o Pacto. Diz que é só uma hora e meia para a gente trabalhar, mas não é só uma hora e meia, leva mais tempo" (Alfabetizadora).* Esse conflito surge pela distância entre aqueles que elaboram as propostas educacionais com a realidade escolar, trazendo dificuldades para o cotidiano do professor que, na maioria das vezes, não são convocados a participarem dessas elaborações (CANDAU, 1998).

Por não haver esse diálogo, as outras atividades curriculares como matemática ciências, geografia e história são negligenciadas. Conforme descreve a professora, quando questionada sobre a aplicação do programa na sala de aula: *"É muito bom. Agora que fossem inseridos os conteúdos que nós temos a trabalhar junto dele, no mesmo planejamento. Porque nós ficamos muito confusas, uma hora a gente tem que trabalhar ciências, matemática e no outro horário o pacto" (Alfabetizadora).* Verifica-se, dessa maneira, que há a necessidade de maior diálogo com a comunidade escolar para que estas propostas possam ser de fato significativas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Sobre isso, Candau (1998) destaca o distanciamento entre estas propostas de reforma com a realidade escolar. Kramer (1997) também lembra que isto ocorre pela a ausência de diálogo com todos os sujeitos envolvidos nesse processo: professores, alunos e comunidade escolar. E desta forma, segundo a autora, os professores acabam assumindo o papel de aplicadores e reprodutores de propostas e projetos, deslocando-se de seu papel de favorecer a construção do conhecimento. Assim,

> Não são factíveis sem o consenso e a participação da comunidade educativa e sem a incorporação das experiências que a sociedade tem acumulado. As políticas impostas verticalmente, de forma homogênea e sem consulta, constituem fracassos prováveis e requerem medidas autoritárias para se sustentar [...] Uma reforma deve respeitar os tempos e o direitos dos sujeitos da comunidade educativa a participar na mudança da sua educação, da educação de seus filhos ou daquela que lhes compete como docentes (CANDAU, 1998, p. 39).

Contudo, foi possível perceber também, que para a professora, o material didático disponibilizado por este Programa é melhor do que o livro didático oficial de língua Portuguesa (Coleção Porta-Aberta) pois, possui os conteúdos necessários à aprendizagem da escrita. Segundo a professora, "*Ele é muito bom. É melhor do que o livro porta-aberta, porque ele dá ênfase na gramática, nos textos, nas interpretações. Então é muito bom as atividades do Programa Pacto"(Alfabetizadora).* Sobre isso, Coutinho (2005) destaca que a preferência por determinado livro ou material didático implica uma motivação implícita à prática pedagógica que determina quais conteúdos são adequados/inadequados para o ensino da leitura e escrita. Desta forma, é importante ressaltar que a concepção que a docente traz sobre o processo de alfabetização está fundamentado nos elementos da codificação e decodificação, divergindo, desse modo, da concepção de alfabetização proposta pelo programa em questão. No entanto, apesar dessa divergência, as atividades disponibilizadas pelo Pacto se aproximam mais do modo como

ISSN 1981-3031
Vol. 01

a alfabetizadora percebe essa etapa escolar e, portanto, são mais adequadas para alfabetizar as crianças.

De acordo essas análises, é visível que a implementação do Projeto trouxe benefícios à aprendizagem das crianças, mas gerou dificuldades que poderiam ser minimizadas se a proposta fosse melhor ajustada ao currículo. Ressalta-se a necessidade de dialogar e propor caminhos que busquem aproximação com o cotidiano escolar, pois “uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação de todos [...] levando em conta suas necessidades, suas especificidades, sua realidade” (KRAMER, 1997, p. 171).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Pacto com os Municípios trouxe inovações para a prática pedagógica na medida em que inseriu o letramento como proposta didática para alfabetizar. E embora exista certa divergência nas concepções de alfabetização entre a docente e o Pacto foi possível perceber que as atividades propostas pelo programa são consideradas pela alfabetizadora como bastantes significativas para a apropriação da leitura e escrita.

Apesar disso, o trabalho com o Pacto tem gerado dificuldades para o ensino e aprendizagem das crianças. O tempo destinado é insuficiente, há pouco ou nenhum diálogo com os demais materiais didáticos e isto leva a alfabetizadora a negligenciar os demais componentes curriculares previstos para essa etapa de ensino. Assim, salientamos a necessidade de maior aproximação com aqueles que elaboram as políticas e programas educacionais, de modo a conhecer o cotidiano alfabetizador. Acreditamos que reformas e programas educacionais serão de fato significativos e permitirão o avanço educacional, desde que discutida e refletida com toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. 1987 In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. P. 7-70.

CANDAU, V. M. **Reformas educacionais hoje na América Latina.** In: MOREIRA, A.F. (Org.). Currículo: políticas e práticas. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 29-42.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares:** subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade.* Vol.18, nº 60, p. 15-35, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**. Do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PROGRAMA PACTO PELA EDUCAÇÃO. **Manual do alfabetizador**. Secretaria de educação do Estado da Bahia, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Pacto reúne Estado e Municípios em prol da Alfabetização**. Revista da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3º Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda**. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos**: o novo ou tudo de novo? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 63, p. 147-171, 2015.

VIII EPEAL
De 15 a 18 de agosto de 2017
15 Anos PPGE

ISSN 1981-3031
Vol. 01

UM CAMINHO ANALÍTICO-METODOLÓGICO EM GENÉTICA TEXTUAL: versões em criação de alunos recém-alfabetizados

Dennys Dikson

Resumo: Este trabalho se propõe a discutir e apresentar reflexões [teórico-]metodológicas sobre a relação intrínseca que há entre a produção escrita escolar de díades de alunos recém-alfabetizados e a Genética Textual (GT). Um dos vieses metodológicos imbuídos na GT permite essa possibilidade de discussão, qual seja: métodos de análises de Manuscritos Escolares (ME) a partir de suas diversas versões – quando estes nascem, surgem e se fazem escritura desde o planejamento até o texto final, forjados em tarefas escolares no Ensino Fundamental. Inseridos neste campo de estudo (a GT), assumimos cada um desses movimentos de criação (escrito e oral) como sendo uma versão do processo da gênese escritural. Imbricados nas noções sobre processos de escritura em ato e ME propostas por Calil (2008, 2009), procuraremos demonstrar que tanto a discussão sem escrita, quanto a escrita em curso, bem como a escritura em processo durante a coenunciação (dos alunos) acerca do que vai para o papel e suas transcrições, por exemplo, são, todas, faces de uma mesma moeda: o nascimento ou gênese do ME, com o fito de produção de um único texto final solicitado pelo professor e construído em duplas pelos discentes. Para tal, trabalhamos com os alunos Projeto Didático/atividades escolares forjadas a partir do gênero histórias em quadrinhos; e como base teórico-metodológica, guiamo-nos nas noções propostas pela GT acerca das diversas versões produzidas pelo *scriptor*, este sempre cindido pelos traços e rasuras na criação dos manuscritos (GRÉSILLON, 1994, 2007; FERRER, 2002; DE BIASE, 2010; WILLEMART, 1993; CALIL, 2008, 2009; DIKSON, 2015).

Palavras-chave: Método em processo – Criação em ato – Versões genéticas – Sala de aula – Histórias em quadrinhos.

1. Introdução

A presente investigação está situada na linha de estudos proposta por Calil (2008, 2009), voltada a análises de processos de criação e escritura de diferentes gêneros textuais em contextos escolares, a partir da interação entre dois alunos recém-alfabetizados. Utilizando como recurso metodológico filmagens desses processos de criação, marcados por uma escrita conjunta

ISSN 1981-3031
Vol. 01

de um único texto por uma díade de alunas, nosso viés investigativo pretende trazer contribuições substanciais no campo da Genética Textual (GT), ao apresentar, dentro do caminhar metodológico de um projeto didático, cada um dos movimentos do processo de invenção de textos em ambiente de sala de aula como sendo uma versão – seja oral, oral/escrita, escrita, ou final – da gênese criativa do manuscrito escolar (ME) finalizado.

Normalmente, os trabalhos voltados a análises ou estudos de textos produzidos por alunos em ambiente ecológico-escolar focam em textos findos, terminados, "passados a limpo", enxutos dos "erros". Ou seja, perdem-se os aspectos processuais de autoria quando se analisa ou se "corrige" apenas o texto final; perdem-se também os passos dados para que o texto se torne texto, bem como as pistas que as falas, rasuras, rabiscos, combinações, trocas de ideias, etc., podem deixar como rastros relevantes de investigação. Tendo essas inquietações como ponto de partida, traremos uma discussão não voltada a análise dos textos em si, mas direcionada a uma questão metodológica de grande relevância para pesquisas que tenham ME como objeto de perquirição, e tratada por alguns estudiosos do campo da Genética Textual (GT) (GRÉSILLON, 1994, 2007; FERRER, 2002; DE BIASE, 2010; WILLEMART, 1993; CALIL, 2008, 2014; LIMA; CALIL, 2008, 2009; DIKSON, 2011, 2015), qual seja: entender como cada versão da gênese do texto [escolar] se apresenta a partir da aplicação e da metodologia trazida por um projeto didático de escritura, criação e invenção de histórias em quadrinhos (HQ) em sala de aula, e como essas versões podem trazer outros olhares ao professor e, principalmente, ao professor-geneticista ou estudioso da área que busca não exclusivamente o fim, mas, e em especial, os meios.

Num primeiro momento traremos alguns aportes teórico[-metodológicos] da GT, como lugar de embasamento crítico; em seguida, apresentaremos o projeto didático junto com sua metodologia; e, por derradeiro, mostraremos como esse trabalho pedagógico nos proporciona um *corpus* com versões textuais da gênese de criação que dão origem ao ME

p. 189
ISSN 1981-3031
Vol. 01

final, àquele que o aluno entrega quando termina de realizar a atividade solicitada pelo professor.

2. Criação e Genética Textual

Mergulhar nos estudos da GT é caminhar no mundo do trabalho sempre inacabado do geneticista – aquele que, incansavelmente, deita-se no manuscrito, no prototexto[21], para buscar o que riscos, rasuras, correções, traços, proposições, apagamentos, deslocamentos, figuras, rabiscos, etc., podem oferecer enquanto interpretação e hipóteses; isto é, é através do que o texto "não pronto", em processo de escritura, apresenta, em suas possíveis e diversas versões, que o estudioso vai procurando "desvendar", compreender, analisar e formar possibilidades acerca dos motivos, das causas, dos porquês, que circunstanciaram a criação desta ou daquela materialidade textual. Aquele que adentra no campo da GT como estudioso não é mero espectador ou especulador da escrita, do que está posto no papel, na verdade o geneticista extrapola:

> Do traço fixo, isolado e frequentemente distanciado da mão que escreve, ele remonta às operações sistemáticas da escritura – escrever, acrescentar, suprimir, substituir, permutar – pelas quais identifica os fenômenos percebidos. A partir dessas redes de operações, ele forma conjecturas sobre as atividades mentais subjacentes. Ele constrói (...) hipóteses sobre os caminhos percorridos pela escritura e sobre as significações possíveis desse processo de criação (GRÉSILLON, 2007, p. 29-30)

Embora a raiz da GT (conforme pontuamos acima quando tratamos da terminologia CG) seja realmente o estudo de manuscritos literários de autores consagrados, é interessante asseverar que não há "exclusividade teórica" nisso. Quer dizer, quando se trata de GT, não se quer falar que temos por objetos apenas textos de literatos conhecidos; de forma alguma. O leque é

[21] Em nota de rodapé, Grésillon (2007, p. 29) mostra que "O termo foi proposto e definido por Jean Bellemin-Noël, em sua obra *Le texte et l'avant-texte,* Paris, Laurosse, 1972. 'Prototexto': o conjunto constituído pelos rascunhos, pelos manuscritos, pelas provas, pelas 'variantes', visto sob o ângulo do que precede materialmente uma obra, quando essa é tratada como um *texto*, e que pode formar um conjunto com ele' (p. 15)"

ISSN 1981-3031
Vol. 01

bem mais amplo, e é por isso que pisamos nesse terreno frutífero do geneticista. De Biasi é bem enfático sobre tal ponto, quando afirma que "O modelo de análise genética [...] pode, sem dúvida nenhuma, se estender a outras manifestações de criação", e acrescenta que fazer essa "extensão só é possível para as *obras* cujos arquivos de trabalho foram mantido" (2002, p. 219 – grifo nosso). O grifo em *obras* foi absolutamente proposital. Nossas "obras", nossos arquivos de trabalhos, são exatamente os manuscritos escolares e seus processos dialogados – justamente suas versões – produzidos pelas díades em sala de aula, as HQ; essas são as "obras" que preservarmos e mantemos análises, estendendo traços da GT para os quadrinhos produzidos pelos discentes em *locus* escolar.

O genético de textos, senão escolhas, no mínimo deve implicar preferências:

> as da produção sobre o produto, da escritura sobre o escrito, da textualização sobre o texto, do múltiplo sobre o único, do possível sobre o finito, do virtual sobre o *ne varietur,* do dinâmico sobre o estático, da operação sobre o *opus,* da gênese sobre a escritura, da enunciação sobre o enunciado, da força da escrita sobre a forma do impresso. (GRÉSILLON, 2007, p. 19)

Esta passagem de Grésillon parece sintetizar o trabalho do genético de texto. E interessante é que, se observarmos com um pouco mais de atenção e pensarmos como temos tratado os manuscritos, em especial os formulados em sala de aula, vamos notar que na imensa maioria das vezes agimos de forma contrária: primeiro o rascunho é desprezado, depois olhamos, corrigimos, avaliamos e atribuímos notas ao produto, ao escrito, ao texto, ao único, ao que finalizou, ao estático, ao que foi enunciado. Quando, na verdade, a posição defendida aqui, através do que traz a GT, seria inverter esses direcionamentos, analisando, observando e construindo situações interpretativas da produção, da escritura, da textualização, do múltiplo, das possibilidades e do dinâmico, atentando, sempre, às versões da gênese. Não seria bem um novo olhar como a autora logo acima propõe, talvez fosse mais

ISSN 1981-3031
Vol. 01

um deslocamento de olhar. Não um novo, mas um revirado, invertido, diferenciado, apontado exatamente para o processo, ao "como se faz" e "de que forma" se sustenta cada versão que compõem um texto. Conforme afirma Souza (2005, p. 243):

> Não é chegar ao texto único, o mais original, o mais perfeito, o mais próximo do *ânimo autoral,* a última vontade do autor, mas sim avaliar a criação do autor, os diversos momentos da criação, o como e o porquê da criação. Por isso os críticos genéticos não falam em variantes e erros, e sim em rasuras e consistências, pois as opções do autor revelam momentos diferentes da criação e iluminam a compreensão da obra como um todo.

O mundo do analista na área da GT parece ser infinito, diante das possibilidades que os manuscritos – assim como os escolares – podem trazer em seus traços e riscos e rabiscos e letras e palavras, tendo em vista que "o crítico da gênese além de extrair e de expor as riquezas encontradas, pretende tal qual um alquimista, discernir e entender o processo de criação" (WILLEMART, 1993, p. 19). Essa parece ser a mais dura missão na interpretação da escritura, a tarefa de entender o processo criativo, compreender essa ranhura, que nunca veda, existente entre o escritor e sua própria escritura, apreender esse rasgo que teima em não colar.

É muito interessante com isso, vermos que a GT não é um campo teórico com categorias fixas ou pré-estabelecidas de análises, por exemplo, em que se toma um determinado texto e realizam-se interpretações a partir de categorias prontas e já-dadas. Trata-se de um lugar teórico – ou teórico-metodológico – que discute a relação do escrevente com o texto, da formulação do manuscrito, dos traços, dos rabiscos e rascunhos que se apresentam no papel, e de que forma o geneticista deve se comportar ao realizar as investigações, dentre outros caminhos. Isso porque

> Não existe um modelo de crítica, e acreditamos que a escritura tanto quanto a crítica são tão singulares e independem de um padrão teórico estabelecido por uma escola determinada. Qualquer teoria deve ser encarada como uma proposta, ou melhor, uma ficção, isto é, uma história realista, fantasiada ou maravilhosa, que

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> explica de forma 'objetiva', imaginária ou encantada fatos literários para o leitor (WILLEMART, 1993, p. 19)

Reconstituir a processualidade a partir deles, dos ME, de cada uma das versões do ME (escrita e falada), entendendo os engendramentos escriturais "parciais e solidários" – como mostra De Biase (op. cit.) –, dentro de um "pano de fundo" escolar enquanto aluno – conforme aponta Calil (2008) – seria uma das tarefas, senão a principal, do crítico genético, do professor genético; por isso que as filmagens, preservando o ecológico, apresentando a coenunciação, são um outro lado da moeda manuscrítica, pois, caso não houvesse esses registros, o "ato" em si estaria oculto, e precisaríamos interpretá-los hipoteticamente, conjecturá-los, até porque o ME "é um objeto que preserva, apenas graficamente, o resultado do traço na superfície escrita. Invisíveis no manuscrito final, o que foi pensado pelo escrevente no momento da efetivação de uma rasura resta perdido" (LIMA & CALIL, 2014, 122); é por isso que assistindo essas escrituras em vídeo, o co-discurso das crianças – o que sempre fica "perdido" –, lugar de outras versões da gênese do texto, pode-se realizar um traçado analítico bem mais substancial entre o *scriptor,* o manuscrito e o próprio prototexto em *nascendi.*

Enquanto os grandes teóricos da área da GT tratam os diversos rascunhos e rabiscos de um texto literário e esse mesmo texto acabado como, cada um, uma versão; nós vamos entender da mesma maneira, entretanto trazendo para o caminho metodológico não só comparações das versões do escrito, mas trechos do processo fílmico coenunciativo durante o processo de criação em ato, enquanto as crianças discutem e escrevem a atividade, com os textos finais, os ME. Como a própria GT argumenta, não há lugares teóricos fixos ou categorias definidoras de análises na gênese textual, é o geneticista que mostra o caminho e traz as análises pertinentes, com o intuito de desvendar o processo de criação textual. É por aí que caminhamos.

p. 193
ISSN 1981-3031
Vol. 01

3. As Histórias em Quadrinhos, um Projeto Didático e as Versões da *Gênese*

O gênero que escolhemos para servir de atividade em sala aos alunos foi as HQ da Turma da Mônica (TM[22]). Escolher especificamente os quadrinhos dentre tantos gêneros disponíveis se deu porque as HQ "constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o 'visual e o verbal'" (VERGUEIRO, 2004, p. 31), e essa constância da imagem com o verbal – ambos complementando-se mutuamente, ainda que haja HQ sem texto –, juntamente com a parte lúdica que comporta, são condições privilegiadas para se trabalhar com crianças em processo de alfabetização na sala de aula.

Além do mais, Ramos (2009, p. 89) nos mostra que as HQ apresentam-se "como se um determinado instante fosse congelado, por mais que, eventualmente, possa sugerir movimento", e acrescenta que neles "agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo": essa delimitação faz entender que a imagem – mais precisamente a sequência de imagens ou o congelamento agrupado – é o coração das HQ. É a constância das imagens – acompanhada ou não de texto escrito – um forte aspecto pontual que permite à HQ se constituir enquanto um gênero bastante específico, e que pode ganhar muito espaço em sala de aula em que crianças sejam o público alvo. As imagens, ou melhor, essa tão complexa formulação semiótica que as historinhas comportam, dá bem mais visibilidade semiótica e uma maior possibilidade de criação e invenção das crianças, exatamente durante os diálogos e as discussões da díade no momento de construir sua própria HQ.

O *corpus* deste trabalho foi retirado de um projeto bem maior, denominado *Gibi na Sala*. Projeto este em que foram elaboradas 60 propostas de atividade escolar tendo por fim a de leitura e interpretação dos

[22] As histórias da Turma da Mônica foram as escolhidas, por constituírem uma "turminha" já bem conhecida no Brasil, com boa circulação, inclusive com desenhos animados já transmitidos em algumas redes abertas televisivas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

textos-quadrinhos, e 36 propostas voltadas à criação e escritura. Na constituição dessas atividades, tentou-se propiciar condições favoráveis nas consignas e na disposição das HQ para favorecer a entrada do aluno no funcionamento linguístico-discursivo deste gênero. Essa prática foi de extrema valia aos alunos, pois a imersão no universo da cultura escrita e, consequentemente, nos gêneros textuais que o constituem, instaurados através de diversas práticas interacionais (MARCUSCHI, 2008), se mostra como uma arma poderosa que pode ser fomentada em ambiente escolar. O objetivo do projeto seria fornecer situações de ensino-aprendizagem adequadas ao gênero, permitindo que ele se apresente em sala de aula de modo intenso, sistemático e significativo (CALIL, 2006), para que, a partir dessa contextualização, os alunos pudessem apreender o funcionamento desses textos e também criassem suas próprias HQ.

A execução do *Gibi na Sala* ocorreu em uma escola pública de Maceió[23], no segundo semestre de 2008, de outubro a dezembro. A instituição trabalhava com a Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano). Os turnos de funcionamento eram o matutino e vespertino e atendia, em especial, crianças dos bairros Village Campestre, Graciliano Ramos e Tabuleiro dos Martins. Tendo em vista toda limitação seja financeira ou de pesquisadores que constituíam o L'AME[24], apenas uma turma foi selecionada, um segundo ano do Ensino Fundamental. Para selecionar esta turma, alguns critérios foram observados, como os alunos serem recém-alfabetizados, o professor aceitar a execução em sua sala de aula, e os pais concordarem com a pesquisa.

Nas propostas de leitura, interpretação e produção de texto, os alunos foram organizados em duplas pela professora e pelos pesquisadores que fizeram parte da execução do projeto. Para formar os pares, seguiam-se

[23] Escola Municipal Cícero Dué da Silva, localizada no Conjunto Residencial Tabuleiro dos Martins, Maceió-AL.
[24] Laboratório do Manuscrito Escolar, sediado no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas-AL.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

alguns critérios, como o relacionamento que havia entre os alunos ou duplas que falassem alto durante a combinação da história (para captação do áudio pela câmara). Em cada um desses encontros em sala de aula, era executada uma atividade, momento este em que a professora ou os investigadores explicavam às díades a consigna que consistia em a dupla, primeiro, inventar e combinar a história sem estar com a caneta em mãos, e, logo após, com caneta, rediscutir e escrever o que tinham combinado. Em cada encontro, também por questões de limitações financeiras, apenas uma díade de alunos era filmada, desde a combinação até a finalização do ME.

As propostas realizadas, em média, quinzenalmente, fazem parte dos processos de escritura filmados e estavam “semi-estruturadas”, isto é, continham as imagens organizadas sequencialmente, como no texto original, mas não apresentam os textos. Em palavras mais detalhadas: foram oferecidas aos alunos pequenas HQ da TM, publicadas no Portal da Mônica e em gibis impressos, de uma ou duas páginas, as quais os discentes não tiveram acesso anteriormente. Foram apagadas digitalmente, com a ajuda do programa de computador *PAINT*, todas as referências linguísticas destas HQ, isto é, as falas dos personagens, títulos, interjeições, onomatopeia e, inclusive, as marcas tipográficas que indicam a fala dos personagens, como, por exemplo, os balões. Os alunos apoiavam-se somente na sequência de imagens, fotocopiadas em preto e branco, para inventarem o texto que julgassem necessário. Os termos, como elementos verbais e escritos, título, legendas – quer dizer, todas as marcas gráficas que pudessem indicar presença de texto escrito e que apareciam nas HQ originais saíram para transformarem-se em atividade escolar. Vejamos um exemplo de uma atividade, primeiro em formato original retirada do *site* e, depois, tratada com o programa PAINT:

ISSN 1981-3031
Vol. 01



Este tipo de proposta com apagamentos se justifica por duas razões. A seleção das HQ da TM permitiria aos alunos que tinham pouco contato com materiais escritos do gênero, acesso ao universo cultural proposto pelos quadrinhos. Em segundo lugar, a solicitação de se escrever uma HQ sem dar nenhum tipo de apoio visual, exigindo do aluno de apenas 8 anos a criação dos personagens, do *storyboard*, das cores e traços, etc., seria uma proposta didaticamente inadequada. Vejamos, então, cada versão da gênese criativa do ME que o Projeto *Gibi na Sala* permitiu observar.

3.1. *Versão* Processo em Coenunciação

A primeira etapa da constituição e criação da HQ diz respeito ao início da tarefa escolar, que consistia em as duplas, com a atividade em mãos (atividade esta forjada em duas folhas de papel A4, no modelo logo acima apresentado), apenas combinarem entre si toda a história que deveria ir na escritura para o papel. Sem a caneta em mãos, as díades deveriam inventar quadrinho por quadrinho, utilizando o recurso discursivo-coenunciativo, pois a caneta só era entregue quando a HQ já estava toda inventada oralmente. Essa parte da versão genética do ME, nomeamos de “Versão Processo em Coenunciação”, por termos a primeira versão textual apresentada num processo de construção exclusivamente coenunciativa. As crianças dentro deste primeiro movimento processual criativo:

ISSN 1981-3031
Vol. 01




3.2. *Versão* Manuscrito em Coenunciação

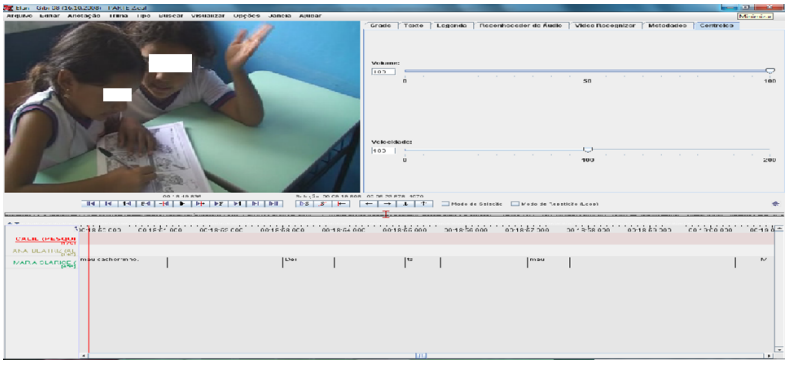
Após encerrada a combinação exclusivamente oral pelas díades da atividade em HQ, inicia-se o segundo momento da gênese textual, instante em que as duplas à medida que vão terminando o "processo em coenunciação", chamam a professora, informam que já combinaram a história, e pedem a caneta. Nesta etapa, um dos alunos de cada díade vai iniciando a escritura dos textos na HQ, sendo que o outro aluno não escreve, porém a discussão continua, pois as duplas, já com a caneta em mãos, precisam ir construindo os textos a partir do que foi conversado na etapa anterior, e, ao mesmo instante, precisam rediscutir coenunciativamente toda história de novo. Ou seja, à medida em que escrevem, também conversam, mantendo ou modificando o que combinaram anteriormente. A esta fase constitutiva do nascimento do texto, chamaremos de "Versão Manuscrito em Coenunciação", exatamente por o ME ir sendo gerado ao mesmo tempo que está sendo discutido:




3.3. *Versão* Transcrições do Processo e do Manuscrito em Coenunciação

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Cada filmagem em cada aula, possui cerca de uma hora e vinte de duração. Após findas as realizações fílmicas, o geneticista/pesquisador precisa transcrever todos os diálogos, desde a versão Processo em Coenunciação até o ME terminado. O trabalho é bem dispendioso e complexo. Para tal, utilizamos um programa de computador chamado ELAN[25], *software* que oferece ferramentas interativas para se colocar em atividade os dados registrados (as falas, conversas, discussões) em sistema fílmico, incorporando à transcrição, de forma bem ordenada, simultânea e precisa, aspectos presentes na situação filmada, como, por exemplo, gestos, expressões faciais, direção do olhar, falas, rasuras orais e escritas, entre outros pontos que possam ser definidos e organizados em *trilhas* separadas, permitindo uma maior sincronia e melhor transcrição do momento exato em que se deram as interações verbais. O ELAN:



Realizadas as transcrições, o anotador precisa transferir os dados do programa para um documento *word* com o fim de que possa ser utilizado em textos investigativos e científicos. Teremos, então, dessa forma, mais duas versões da gênese em processo, a "Versão Transcrição do Processo" e a "Versão Transcrição do Manuscrito em Coenunciação". Isso porque a filmagem não pode ser colocada "no papel", para que o leitor "assista" aos

[25] *Eudico Linguistic Annotator,* disponível gratuitamente no site https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/**elan**/**download**/

ISSN 1981-3031
Vol. 01

filmes; o que vai para os textos são as transcrições. Cada uma delas são consideradas versões exatamente por serem de outra ordem: não são movimentos visíveis como filme, são signos de linguagem transcritos. Isso nos permite ter em mãos tanto o processo filmado junto de sua transcrição, quanto o manuscrito em coenunciação e sua transcrição (cada um, um processo passível de análise e observação). Analisá-los, comparando-os simultânea e sucessivamente, é uma tarefa que o geneticista precisa enfrentar. O trabalho é árduo, entretanto os frutos são mais promissores, tendo em vista que não só se tem em mãos um texto, mas todo processo de sua criação, em versões.

Após finalizadas, as transcrições ficam dessa maneira (RUBRICA é o contexto; TC são os tempos cronometrados, ou seja, em que momento da filmagem aquilo foi dito; A é o nome do aluno que está falando; DIÁLOGO diz respeito às falas, que aparecem em negrito, e as partes que estão em parênteses é a contextualização específica daquela fala):

RUBRICA 27:02-45:15	DIÁLOGO		
Após término da combinação da tarefa escolar sem caneta, a dupla pede a caneta ao professor e inicial efetivamente a escritura do texto escrito. A aluna responsável por escrever é Maria, e Ana precisa auxiliar, discutir, ditar e combinar oralmente o que vai ao papel Por conta disso, vemos a maior parte da enunciação sendo efetuada por Ana e não por Maria. Não há muita discussão sobre o que vai ser escrito. A estrutura de fala é mais ou menos a mesma, Ana primeiro	TC25 27:02 27:32	A	(Após receber a caneta do professor, Ana começa a ditar para Maria sobre o que escrever no 1ºQ) *Ele vai pegar a tinta para pintar a parede.*
	TC26 28:14 28:18	A	(O professor interfere toda a sala de aula, e explica aos alunos para utilizarem letra de forma, por isso que houve um espaço de tempo para esta próxima fala. Após esse silencia, Ana retoma a fala e diz de novo a Maria o que escrever no 1ºQ, modificando um pouco o que disse antes. Maria demora a escrever pois a díade vai soletrando a frase palavra por palavra, além de perguntarem ao professor se "balde" é escrito com "l" ou "u") *Ele vai pegar o balde de tintar.*
	TC27 29:54 30:56	A	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 2ºQ, vai ditando pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) *Ele..... vai..... começar..... a..... pintar..... a..... parede.....*
	TC28 31:19 33:04	A	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 3ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) *Aqui..... Ele tá terminando de pintar a parede. Ele..... está.... terminando .... de....*

3.4. *Versão* Manuscrito Escolar

Por fim, temos o ME finalizado, pronto, acabado. A última versão do texto que deixou transparecer diversos outros momentos e movimentos de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

nascimento, de criação, da gênese. Essa contextualização metodológica é de sua importância, em especial para aquele que não está interessado apenas em saber como ficou o texto final dos alunos, mas, e principalmente, como caminhou a constituição desse texto, seu processo *nascendi*. A "Versão Manuscrito Escolar":



4. Considerações Finais

Como se observa, não trouxemos análises para discussões, pois nossa preocupação foi outra, a de apresentar um Projeto Didático em que se possa contemplar um caminho [teórico-]metodológico diferente e ligado à GT. Com essa proposta, é possível constituir-se de um *corpus* bem diferente daqueles que carregam em si unicamente o texto final do aluno para ser trabalho, discutido ou analisado.

A proposta trouxe à tona uma possibilidade de se ter cinco versões da gênese, da criação, do nascimento de um único texto. Ou melhor, temos uma gama bem mais ampla de versões no processo de escritura (um *corpus* mais robusto), que se inicia apenas com discussão coenunciativa sem caneta em mãos, passando para outra discussão e escritura juntas, quando as crianças já possuem a caneta em mãos; após isso, vamos possuir as transcrições completas desses dois movimentos de invenção, e, por fim, o ME acabado.

A ideia é compreender que dependendo da metodologia utilizada – a nossa perpassa pelas noções da GT – é perfeitamente possível extrair mais

p. 201
ISSN 1981-3031
Vol. 01

versões de textos finais, de textos escolares, coisa que permite enxergar não só uma única versão "passada a limpo", mas sim passar a limpo cada uma das versões, compreendendo o andar de todo processo criativo da gênese. Esperamos que esse rápido ensaio possa contribuir, especialmente no campo metodológico, com estudos e estudiosos preocupados mais com o processo do que com final.

5. Referências

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula.** São Paulo: Unesp, 2008.

_____. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** 2. Ed. Londrina: Eduel, 2009.

CALIL, E.; LIMA, M. H. A. de. Nomes próprios em histórias inventadas: odores de um encadeamento. In: CALIL, E. (Org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino.** São Paulo:Cortez, 2007, p. 111-131.

DE BIASI. Pierre-Marc. O horizonte genético. In: ZULAR, Roberto (Org). **Criação em Processo: ensaios de crítica genética.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **A Genética de Textos.** Trad. Marie-Hélàne Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DIKSON, Dennys. **Estabelecimento do tópico discursivo em processo de escritura em ato de histórias em quadrinhos por díades recém-alfabetizadas**. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

_____. "O manuscrito escolar de histórias em quadrinhos: a imagem-texto na construção do tópico discursivo". **Leitura. Teoria & Prática**, v. 58, p. 25-33, 2012.

_____. "Tópico discursivo na escritura de histórias em quadrinhos: o papel da imagem no processo de criação de alunas recém-alfabetizadas". p. 26-39. In: VERGUEIRO, Waldomiro, et. al. (org). **Intersecções Acadêmicas: Panorama das 1as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos.** São Paulo: Criativo, 2013.

_____. **A gênese da referenciação-tópica em processos de escritura de histórias em quadrinhos da turma da Mônica: criação textual de alunas recém-alfabetizadas**. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

_____. “Genética Textual e Método: O processo de gênese na produção de manuscritos escolares a partir de *versões* em criação”. **Manuscrítica: Revista de Crítica Genética.** Ateliê. v. 32, p. 48-60, 2017**.**

DIKSON, Dennys; CALIL, Eduardo. “Da imagem ao texto: A construção do tópico discursivo em manuscritos escolares de histórias em quadrinhos”. **Revista Leitura** (UFAL)**,** eletrônica (*online*), Maceió, v. 47, p. 333-353, jan/jun 2011.

_____. “O manuscrito escolar de histórias em quadrinhos: a imagem-texto na construção do tópico discursivo”. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 58, p. 25-33, 2012.

_____. “Tópico discursivo na escritura de histórias em quadrinhos: o papel da imagem no processo de criação de alunas recém-alfabetizadas”. p. 26-39. In: VERGUEIRO, Waldomiro, et. al. (org). **Intersecções Acadêmicas: Panorama das 1as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos.** São Paulo: Criativo, 2013.

DIKSON, Dennys; MACIEL, Wanessa Gomes Teixeira. “Processo de Retextualização em sala de aula: um caminho de apropriação na escritura de gêneros textuais”. **Diálogos: Revista de Estudos e da Contemporaneidade.** UPE (*online*), v. I, p. 605-615, 2015

DIKSON, Dennys; ROCHA, Macicleide Barros da. “A linguística de texto e o processamento textual de tirinhas do Enen”. **Linguasagem,** eletrônica (*online*), São Carlos-SP, v. 24 (1): 2015.

GRÉSILLON, Almuth. **Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes.** Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994. Grésillon, 1994.

_____. **Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos genéticos.** Tradução de Cristina de Campos Velho Birks... [et. al.]. Porto Alegre: Editoraas UFRGS, 2007

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos Quadrinhos: Uma “Alfabetização Necessária”. In: RAMA, Ângela; WERGUEIRO, Valdomiro (org). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

WILLEMART, Philippe. **Universo da criação literária.** São Paulo: Edusp, 1993.

_____. “Como se constitui a escritura literária?”. In: ZULAR, Roberto (Org). **Criação em Processo: ensaios de crítica genética.** São Paulo: Iluminuras , 2002.

p. 203
ISSN 1981-3031
Vol. 01

BIBLIOTERAPIA: um estudo com crianças em situação de vulnerabilidade social

Jainy Fernandes de Lima Cordeiro
limajainy021@gmail.com

Adriana Lourenço
adriana.lourenco@ichca.ufal.br

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
maria_auxiliadora8@hotmail.com

RESUMO: Apresenta a Biblioterapia como uma técnica efetiva no processo de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade social atendidas pela instituição filantrópica Lar São Domingos, na cidade de Maceió-AL. Expõe referencial teórico sobre a Biblioterapia, reforçando a possibilidade de utilização com crianças vulneráveis. Faz uma explanação sobre vulnerabilidade social infantil de forma geral, com intuito de apresentar o contexto das crianças estudadas. Apresenta os procedimentos biblioterapêuticos utilizados durante o processo de trabalho com as crianças, por um grupo de contação de histórias, formado por alunos, professores e técnicos e expõe os resultados obtidos por meio da utilização do trabalho biblioterapêutico, constatando o efeito benéfico do uso da Biblioterapia com crianças em situação de vulnerabilidade social, considerando que a Biblioterapia auxilia no desenvolvimento emocional e no interesse pela leitura.

Palavras-Chave: Biblioterapia. Contação de Histórias. Leitura. Vulnerabilidade Social Infantil

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, pois através dela o indivíduo pode ter acesso à informação e assim participar ativamente da vida social e política, tornando-se consciente de seus direitos e deveres.

Para as crianças que são socialmente vulneráveis, o acesso à leitura torna-se ainda mais importante, pois por intermédio desta, a criança é

p. 204
ISSN 1981-3031
Vol. 01

desafiada a expressar seus sentimentos, pensamentos e opiniões, através da linguagem, assemelhando-se com os personagens das histórias e encontrando possibilidades de descobrir o mundo para além daquele conflituoso em que convivem diariamente.

Desde as antigas civilizações, já se acreditava que a leitura, além de entreter, tinha o grande poder de auxiliar na cura de enfermidades, sendo esta técnica denominada Biblioterapia (terapia por meio de livros), que nos dias atuais pode ser usada para tratar diferentes pessoas, com problemas distintos, inclusive auxiliar no processo de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade social.

O presente trabalho teve por objetivo geral apresentar a Biblioterapia como uma técnica efetiva a ser utilizada com as crianças em situação de vulnerabilidade social, atendidas pelo Lar São Domingos, instituição filantrópica que atua há 97 anos amparando crianças, jovens e adultos socialmente vulneráveis, no município de Maceió – Alagoas.

Os estudos sobre Biblioterapia, sobretudo sua utilização com diferentes tipos de sujeitos e problemas, ainda são bastante tímidos e apontam para uma lacuna de conhecimento, ao mesmo tempo em que se tornam um impeditivo para se traçar políticas públicas de promoção à saúde, educação e ressocialização junto a esse público em particular.

A Biblioterapia é uma técnica utilizada há muito tempo e apesar de ser um tanto desconhecida (PEREIRA, 1996), é também um tema muito atual já que a Câmara dos Deputados, desde 2012, vem analisando a proposta que estabelece o uso da Biblioterapia nos hospitais públicos e naqueles contratados ou conveniados pelo Sistema Único de Saúde, a medida esta no Projeto de Lei 4186/12 do deputado Giovani Chrini (PDT-RS), justificando-o com a afirmação de que pesquisadores já recomendam o uso da leitura em tratamentos médicos desde o início do século XIX.

No ano de 2014, foi noticiado pela mídia que o Reino Unido passou a adotar a prescrição de livros em vez de fármacos para tratar a depressão uma

ISSN 1981-3031
Vol. 01

vez que não acarreta efeitos secundários, fomenta a empatia e ainda, a leitura pode ajudar os pacientes a superar as suas fragilidades emocionais. Isso indica que a academia deve se preparar para agregar esse conhecimento e investir em pesquisas oportunizando outros meios além da medicalização ou que colaborem com ela, principalmente nas crianças e adolescentes por entendermos que estão na principal fase do seu desenvolvimento.

2 DESVENDANDO A BIBLIOTERAPIA

O termo Biblioterapia tem origem a partir de duas palavras gregas: *Biblion* (todo tipo de material bibliográfico ou de leitura) e *Therapeia* (tratamento, cura, restabelecimento), em outras palavras, Biblioterapia é o tratamento por meio da leitura. Não é um vocábulo existente em dicionários de língua portuguesa, no entanto é um método utilizado desde a Antiguidade, através de leituras de histórias, com o intuito de entreter indivíduos em situação de ociosidade.

Vários registros atestam a antiguidade do uso da Biblioterapia, a exemplo do antigo Egito, onde o Faraó Rammsés II tinha na faixada de sua biblioteca a inscrição “remédios para a alma” e havia na Biblioteca de São Gall, durante a idade média, os dizeres “Tesouro dos remédios da alma” (ALVES, 1982). As bibliotecas egípcias ficavam localizadas em templos denominados “casas de vida” (MONTET, 1989) e ainda, o Romano *Aulus Cornelius Celsus* também indicou a leitura como tratamento, ao recomendar que fosse feita a leitura e discussão das obras de grandes oradores como recurso terapêutico no desenvolvimento da capacidade crítica dos pacientes (ORSINI, 1982). De acordo com Alves (1982), por volta de 1800, nos Estados Unidos da América, Benjamim Rush começou a recomendar a leitura para doentes mentais, para pessoas com problemas de conflitos internos, melancolia, medos, manias até mesmo para idosos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A partir da década de 1930, a Biblioterapia se firmou definitivamente como um campo de pesquisa, destacando-se as biblioterapêutas Isabel Dur Boir e Emma T. Foremam, principalmente a segunda, que insistiu que a Biblioterapia fosse vista e estudada como uma ciência e não como arte (ORSINI, 1982). Em 1949 surge o primeiro Ph.D. em Biblioterapia, Caroline Shrodes, que desde 1943 já desenvolvia estudos sobre a aplicação da leitura para fins terapêuticos.

A Biblioterapia foi definida pela primeira vez em um dicionário médico, o *Dorland's Illustrated Medical Dictionary*, na edição de 1941, como o emprego de livros, através da literatura dirigida, no tratamento de doenças mentais (RATTON, 1975).

Alguns estudiosos apresentam seu parecer a respeito do tema. Para Carvalho (2010, p. 2) "A Biblioterapia é um método que se utiliza da leitura e outras atividades lúdicas como coadjuvante no tratamento de pessoas acometidas por alguma doença física ou mental.". Este método pode ser trabalhado com indivíduos de diversas faixas etárias, individualmente ou em grupo. No entendimento de Caldin (2001, p. 36), a Biblioterapia pode ser definida como "Leitura dirigida e discussão em grupo que favorece a interação entre pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos: os receios, as angústias, os anseios.".

Desta forma, entendemos que ela proporciona desenvolvimento emocional, auxiliando na mudança de comportamento. Admite ao indivíduo fazer parte da história, possibilitando-o compreender o lido e se compreender através dela.

Segundo Alves (1982, p. 54), "A Biblioterapia é um meio eficaz na recuperação de pessoas psiquicamente doentes ou portadoras de problemas.". As histórias podem trazer mudanças, pois auxiliam a enxergar outras perspectivas e distinguir seus sentimentos e comportamentos, fazendo-o visualizar outros caminhos para enfrentar as dificuldades.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Pode ser entendida, ainda como “Prescrição de livros de acordo com as necessidades dos pacientes, condução de terapia baseada em comentários de leitura, e avaliação de resultados. Sua utilização é considerada na profilaxia, educação, reabilitação e na terapia.”. (RATTON, 1975, p. 199).

A leitura tem o poder de mexer com as emoções, durante uma leitura o indivíduo passa a esquecer de seus próprios problemas e adentrar no universo da história, causando bem-estar e diminuindo sua dor, seus conflitos, seus medos.

Diante das definições acima, a princípio nos reduzimos a entender que a Biblioterapia utiliza apenas livros como instrumento, no entanto, Alves (1982) afirma que também podem ser utilizados outros tipos de recursos e suportes no processo biblioterapêutico, como músicas, filmes, livros e outros, necessitando ser dirigida por profissionais que tenham habilidades específicas para utilizar as técnicas e trabalhar cada problema de forma particular. Assim, a contação de histórias, em especial quando voltada ao público infantil, é uma excelente possibilidade de se trabalhar a Biblioterapia, pois ela utiliza todos os recursos citados e pode levar as crianças a desenvolverem seu imaginário e suas habilidades, possibilitando-as a ter uma leitura de mundo mais ampliada e significativa.

Atualmente, a Biblioterapia é um campo de produção científica e de atuação profissional estudado por várias áreas, a exemplo de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Pedagogia, Serviço Social e Biblioteconomia. Cabe aqui destacar que, mesmo a Biblioterapia tendo geralmente sido trabalhada em ambiente hospitalar, pode ser aplicada, também em instituições de ensino, prisões, asilos, e no tratamento de problemas psicológicos com crianças, jovens, adultos, deficientes físicos, doentes crônicos e dependentes químicos, abrangendo assim várias outras áreas do conhecimento.

O método biblioterapêutico consiste na dinamização e ativação da linguagem, onde as palavras não são neutras nem imparciais, destacamos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

aqui a contação de histórias como forma de ativar a linguagem e desencadear o diálogo, principalmente por quem ainda não domina a técnica de ler.

Para Caldin (2001, p. 37), “O método biblioterapêutico consiste em uma dinamização e ativação existencial por meio da dinamização e ativação da linguagem.”. Assim, A linguagem em movimento, o diálogo, é o fundamento da Biblioterapia, ainda para o autor “Entre os parceiros do diálogo há o texto, que funciona como objeto intermediário. No diálogo biblioterapêutico é o texto que abre espaço para os comentários e interpretações que propõem uma escolha de pensamento e de comportamento.”.

A leitura permite ao indivíduo ir para além de si, inicialmente é um acontecimento interno, um encontro consigo mesmo, mas logo passa a ser público, quando o sujeito se propõe a dividir com o grupo seus sentimentos, anseios e receios, nesse sentido passa a ser diálogo, abrindo espaço para comentários, interpretações e sugestões de diferentes indivíduos, com diferentes visões de mundo. O método é constituído por seis componentes biblioterapêuticos destacados por Caldin (2001) aqui sintetizados: catarse; humor; identificação; introjeção; projeção e intronspecção.

As primeiras experiências com uso da Biblioterapia foram feitas por médicos em bibliotecas hospitalares. Por esse motivo, talvez, suas definições sejam em sua maioria voltadas para seu emprego em hospitais e em clínicas de saúde mental, como uma forma de cura de pessoas com algum distúrbio. No entanto, entendemos que a leitura traz possiblidades variadas, que vão desde a cura de doenças físicas até à utilização como apoio educativo e psicológico às crianças em situação de vulnerabilidade social.

3 A VULNERABILIDADE SOCIAL INFANTIL

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um documento que reúne as leis específicas que asseguram os direitos e deveres de crianças e adolescentes no Brasil. Foi instituído pela Lei n° 8.069, de 13 de julho de

p. 209
ISSN 1981-3031
Vol. 01

1990, inaugurando a Doutrina da Proteção Integral, assegurando direitos da criança e do adolescente e respeitando a sua condição de pessoa em desenvolvimento. O referido estatuto surgiu do esforço de diversos movimentos sociais que defendem os direitos de crianças e adolescentes, já que antes existia apenas o Código de Menores que tratava de punir as crianças e adolescentes consideradas infratoras.

De Acordo com o artigo 2º do ECA (1990), considera-se criança, para os efeitos da Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, sendo considerado sujeito de direito, onde a família, o Estado e a sociedade em geral são responsáveis por sua proteção, já que estão vivendo um período de intenso desenvolvimento físico, psicológico, moral e social. Nesse sentido, devido a sua posição de pessoa em desenvolvimento, a criança traz em si uma condição intrínseca de vulnerabilidade, necessitando, desta forma, de atenção física, psicológica, moral e social, com cuidado integral.

Para Abramovay et al (2002), a vulnerabilidade social é definida como situação em que os recursos e habilidades de um determinado grupo social são tidos como insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade. O entendimento de vulnerabilidade social na América Latina é recente, sendo desenvolvido com o objetivo de ampliar a análise dos problemas sociais. Entende-se que um indivíduo socialmente vulnerável é aquele que possui condições sociais, culturais, políticas, étnicas, econômicas, educacionais e de saúde inferior as de outras pessoas, o que resulta em uma situação de desigualdade social. Percebe-se que o termo é geralmente atribuído a mulheres, idosos e crianças.

No entendimento de Gomes da Costa (1993), a situação de risco na infância vincula-se a fatores que ameaçam ou causam dano efetivo à integridade física, psicológica ou moral da criança, em consequência da ação ou omissão da família ou do próprio Estado.

Os principais fatores de risco infantil são descritos por Sierra e Mesquita (2006, p. 152) como: riscos inerentes à dinâmica familiar; riscos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

relacionados ao lugar de moradia; riscos relacionados à forma de repressão policial às atividades do tráfico de drogas e a violência urbana; risco do trabalho realizado pelas instituições que os recebem; riscos à saúde; riscos do trabalho infantil; risco da exploração da prostituição infantil; riscos inerentes à própria criança ou adolescente.

Kaloustian e Ferrari (1994) afirmam que a família é responsável pelos subsídios afetivos e materiais necessários para o desenvolvimento das crianças, garantindo sua sobrevivência e proteção. No entanto a situação de miséria e pobreza extremas que submete milhares de famílias brasileiras a serem inseridas na zona de vulnerabilidade enfraquece e desestrutura as famílias, impedindo a garantia de proteção integral a estas crianças.

Para Sopelsa (2002, p. 34), “Desde o nascimento até a morte, o homem sofre influências de acordo com as raízes que lhe foram impressas, ao longo de sua existência, pelas suas vivências e sentimentos.”. Desta forma, entendemos que crianças advindas de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade, podem vir a apresentar comportamentos semelhantes aos que presenciam no dia a dia de suas casas.

Tratando-se de aprendizagem, crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social tendem a ter maior dificuldade escolar, já que muitas vezes a escola é posta em segundo plano, tendo em vista a grande necessidade de busca por renda para sobrevivência de suas famílias. Infelizmente, em comunidades vulneráveis, poucas são as crianças que tem acesso à boa educação, a bons livros, a jogos educativos e principalmente ao apoio familiar, tão importantes e decisivos nesta fase da vida. Desta forma, não se pode negar que crianças inseridas nessa zona são pedagogicamente afetadas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Tivemos como universo da pesquisa 400 crianças caracterizadas pela condição de extrema pobreza, oriundos dos bairros de Jacintinho e Cruz das Almas – mais especificamente das grotas do Cigano, do Rafael, do Arroz, da Aldeia do Índio e do Morro do Ari, localizados na cidade de Maceió, Estado de Alagoas/Brasil, atendidas pelo Lar São Domingos, instituição sem fins lucrativos, considerada de utilidade pública através da Lei nº 2512, de 28/12/1962, registrada no Conselho Nacional de Assistência Social (Cnas) sob o nº 5574/38, e certificada como Entidade de Fins Filantrópicos desde o dia 30 de abril de 1997.

O Lar São Domingos funciona de segunda a sexta, das 7h às 17h, com ações promocionais de apoio sociofamiliar, amparando crianças, jovens e adultos de cinco áreas de vulnerabilidade social, no seu entorno, nos aspectos material, moral, social e espiritual. Os menores, de 3 a 5 anos, são atendidos em horário integral e com atividades pré-escolares, e os maiores, de 6 a 17 anos, no contra turno da escola formal, com complementação escolar e atividades artísticas e esportivas.

Como amostra de pesquisa, 31 crianças, sendo 17 do gênero masculino e 14 do gênero feminino, da turma de 6 a 10 anos (complementação escolar), atendidas pelo Lar São Domingos no período vespertino. Cabe aqui ressaltar que na instituição, as crianças são agrupadas por idade e não por ano escolar e que estão em diferentes estágios de aprendizagem de leitura e escrita. Essas crianças foram escolhidas, pois sobrevivem em comunidades periféricas com altos índices de violência, em famílias com escassez de recursos básicos para possibilitar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, estabelecidos pelo artigo 4º do ECA, enquadrando-se no contexto de vulnerabilidade social.

Para a coleta de dados foram utilizados dois tipos de instrumentos, sendo eles: entrevista semiestruturada e a observação direta.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

As entrevistas foram realizadas com a Coordenadora Pedagógica do Lar São Domingos e com a Educadora responsável pela turma observada, em dois momentos: entrevistas iniciais, que nos proporcionaram conhecer o perfil educacional e comportamental das crianças, as expectativas das profissionais e seus conhecimentos prévios sobre Biblioterapia e entrevistas finais, que objetivaram investigar se as profissionais puderam observar os benefícios da Biblioterapia no trabalho desenvolvido com as crianças sujeitos da pesquisa.

A observação direta nos permitiu conhecer melhor as crianças investigadas, imergindo em seus mundos, interagindo com elas, tentando conhecer melhor o comportamento de cada uma e assim registrando as mudanças delas, de acordo com o passar das semanas, com o intuito de obter as considerações necessárias para esta pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aqui apresentamos os procedimentos utilizados durante os seis encontros realizados com as crianças da turma de 6 a 10 anos, vespertino, do Lar São Domingos. Iniciamos expondo as entrevistas semiestruturadas realizadas com a Coordenadora Pedagógica e a Educadora responsável pela turma, essa profissional é assim nomeada, uma vez que a instituição não se caracteriza por uma escola formal, portanto não comporta em seu quadro, professores. A Educadora é a responsável por acompanhar diariamente as crianças em atividades de reforço escolar e atividades complementares de ensino, uma vez que as crianças frequentam a escola formal no período contrário de sua permanência na instituição. Na sequência, apresentamos o grupo Biblioencanta responsável pelo desenvolvimento da Biblioterapia por meio da contação de histórias. Relatermos as observações possíveis dos encontros biblioterapêuticos e a percepção final das responsáveis institucionais.

p. 213
ISSN 1981-3031
Vol. 01

4.1 ENTREVISTAS INICIAIS COM RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS NA INSTITUIÇÃO

Para a utilização da Biblioterapia é primordial que se conheça o perfil do público a ser atendido, para tanto, foram realizadas entrevistas iniciais com a Coordenadora Pedagógica do Lar São Domingos e a Educadora da turma observada. As entrevistas foram realizadas individualmente. A escolha das profissionais deu-se pelo fato de acompanharem as crianças diariamente, sendo perfeitamente capazes de responder aos questionamentos indispensáveis para realização deste trabalho.

4.1.1 Visão da coordenadora pedagógica

A Coordenadora Pedagógica tem um conhecimento ampliado de toda a instituição e das crianças por ela assistida, estando apta a responder sobre o perfil socioeconômico e psicológico das crianças sujeitos dessa pesquisa. Por meio de sua visão pudemos levantar que as crianças que acompanhamos são advindas de famílias desestruturadas, alguns tiveram pais assassinados, outros têm pais e/ou mães usuários/as de drogas, alguns presos/as no sistema prisional, com renda inferior a 1 salário mínimo, ou apenas atendidos pelo Programa Bolsa Família e que algumas possuem histórico de violência física e/ou psicológica em suas casas.

Neste contexto, podemos entender que é um desafio trabalhar com essas crianças, pois a vivência diária em famílias completamente desestruturadas pode afetar significativamente o desenvolvimento desses menores vulneráveis, já que a família é responsável pelos subsídios afetivos e materiais necessários para o desenvolvimento das crianças, garantindo sua sobrevivência e proteção (KALOUSTIAN ; FERRARI, 1994).

Segundo a Coordenadora a instituição não é uma escola formal, mas trabalha com atividades complementares como o reforço escolar, a inclusão

ISSN 1981-3031
Vol. 01

digital e atividades esportivas, buscando minimizar as dificuldades apresentadas pelas crianças. Quando questionada se as atividades de leitura desenvolvidas com as crianças poderiam alterar o aproveitamento escolar delas, a Coordenadora respondeu afirmativamente. Assim, como respondeu positivamente ao questionamento sobre a contribuição das atividades de leitura em mudanças comportamentais.

Quando perguntada se conhecia a Biblioterapia, a Coordenadora respondeu que não, mas que gostaria de conhecer.

4.1.2 Visão da educadora da turma

A fim de conhecer o perfil escolar das crianças, iniciamos questionando a Educadora se as crianças têm o hábito de ler, a resposta foi positiva, ao mesmo tempo que relatou a dificuldade apresentada por algumas. Quanto ao uso da biblioteca, foi informado que as crianças faziam uso. No entanto, durante o período de desenvolvimento da pesquisa foi possível observar que a biblioteca possuia uma sala equipada com aparelho de televisão e de DVD, o que faz com que diferentes turmas frequentem a biblioteca sem, no entanto, se utilizarem de seus serviços bibliográficos, limitando-se apenas à Sala de Vídeos, como é chamada.

Quanto ao perfil comportamental das crianças sujeitos da pesquisa, fomos informados que as crianças apresentam alguma dificuldade de convivência em grupo, com as características de introspecção, agressividade e o relato de que não conseguem se tratar como amigos. Quando questionada sobre que tipo de alteração no aproveitamento pedagógico das crianças, acreditava que pudesse ocorrer, respondeu que poderiam se tornar mais participativas, assim como ler e escrever melhor.

Indagada se já ouviu falar em Biblioterapia, respondeu negativamente, nunca ouviu falar, mas gostaria de conhecer.

p. 215
ISSN 1981-3031
Vol. 01

4.2 A BIBLIOTERAPIA POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM O BIBLIOENCANTA

Sabe-se que a Biblioterapia é um processo terapêutico no qual se utiliza a leitura de diversos materiais, selecionados de acordo com o público que se pretende atingir. Das diversas ferramentas que podem ser utilizadas para trabalhar a Biblioterapia com o público infantil, a contação de histórias mostra-se como uma vantajosa possibilidade, pois tende à ampliação da visão do mundo das crianças, assim como à aquisição de conhecimentos culturais e ao estímulo à imaginação e à fantasia. Por esse motivo, foi escolhida como meio de se utilizar a Biblioterapia.

O trabalho de contação de histórias foi desenvolvido pelo grupo Biblioencanta, pessoas credenciadas para o trabalho biblioterapêutico, já que não se trata apenas de contar uma história ou cantar uma música, mas sim de como se faz isso e com que finalidade, necessitando haver uma preparação para que os objetivos sejam alcançados. Biblioencanta é um Programa de Extensão acadêmica que tem por finalidade o incentivo à leitura de crianças em situação de risco social e vem desenvolvendo atividades de contação de histórias desde 2013. É formado por acadêmicos de diferentes cursos da Universidade Federal de Alagoas, técnicos administrativos e docentes. O grupo utiliza diferentes técnicas para contar histórias, como a história lida diretamente do livro, a história contada em forma de narrativa, a história encenada, história cantada e usam diferentes elementos para representar personagens e/ou ilustrar as histórias.

Quanto ao conteúdo a ser apresentado às crianças, primeiramente o grupo definiu quais os gêneros que seriam desenvolvidos naqueles encontros, resultando em: obras de Monteiro Lobato, Fábulas, Poemas, Adivinhas, Trava-línguas e Histórias em quadrinhos, Contos do mundo e Cordel. Com essa escolha inicial, partiu-se para as escolhas individuais dos contadores membros do grupo que participariam das atividades e que histórias estes

ISSN 1981-3031
Vol. 01

contariam, destacando que as diretrizes do grupo nortearam-se pela escolha de histórias que envolvessem temáticas transversais necessárias para àquelas crianças, a partir do perfil traçado pela entrevista com a Coordenadora e a Educadora, que estimulassem a amizade, o companheirismo, a aceitação da diversidade, assim como que não estimulassem a violência.

4.3 A OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

Ao final dos seis encontros, pudemos fazer as seguintes constatações:

1º Encontro - O primeiro contato entre as crianças e a equipe que desenvolveu as atividades biblioterapêuticas por meio da contação de histórias com o grupo Biblioencanta foi bastante tímido e estas estavam bastante dispersas e pouco participativas, o que entendemos ser normal, já que ainda não havia um vínculo entre as partes;

2º Encontro - Apesar do contexto de vulnerabilidade social extrema em que as crianças convivem, como explicitado pela Coordenadora Pedagógica na entrevista inicial, vulnerabilidade essa que, de acordo com Gomes da Costa (1993), é fator que ameaça e causa dano efetivo à integridade física, psicológica ou moral da criança, elas demonstraram mais interesse e se apresentaram mais amáveis com a equipe, esboçaram alguns comentários mais pessoais, que expressavam seus entendimentos, a partir das fábulas que haviam escutado;

3º Encontro – Demonstraram mais concentração no momento de ouvir as histórias. Grande parte das crianças demonstrou ampla carência afetiva, procurando carinho e aproximação física com os contadores, que entendemos ser devido ao enfraquecido laço afetivo entre elas e seus familiares. Iniciaram uma conversação sobre as histórias apresentadas;

4º Encontro - Foi realizada a construção de uma história em quadrinhos de forma coletiva onde todos/as pudessem opinar. Em um momento a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

sugestão de uma criança era refutada, em outro era acatada e em outro, complementada por outra criança, houve um envolvimento mútuo na atividade. Algumas expressaram a importância de se ouvir a opinião de todos. As crianças demonstravam maior participação nas atividades, mais interação entre elas e mais desenvoltura para emitir suas percepções. Pudemos perceber que o trabalho começava a surtir efeito;

5º Encontro - A partir da exposição de diferentes histórias vindas de diferentes cantos do mundo, as crianças puderam perceber e refletir sobre a diversidade cultural, linguística e racial. Comentaram as histórias e algumas traçaram analogia com seu cotidiano. É inegável o laço de afeto estabelecido entre crianças, equipe de contação e equipe pedagógica do Lar, o que favoreceu o desenvolvimento das crianças;

6º Encontro - Pudemos verificar satisfatória evolução, as crianças, mais uma vez, interagiram com o conteúdo apresentado e ainda executaram com interesse a atividade proposta de construção de um cordel, apesar da dificuldade de escrita de alguns. Nesse dia as crianças entregaram uma cartinha ou um desenho para cada integrante da equipe de contadores do Biblioencanta.

Seis encontros não são suficientes para observar grandes mudanças, mas podemos dizer que foi um grande começo e que a leitura terapêutica, trabalhada em seu dia a dia pela instituição, poderia trazer mudanças significativas na vida dessas crianças, que vivem em situação de vulnerabilidade social, pois ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, além de contribuir para a formação de leitores.

4.4 PERCEPÇÃO FINAL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

A coordenadora relatou ter percebido algumas mudanças em relação à turma. A mudança pelo interesse em ler os livros que passaram a ser disponibilizados para elas, mesmo pelos que tinham dificuldades em ler.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Quanto a Educadora percebeu que se mostrou mais disposta a realizar leituras para as crianças uma vez que as mesmas começaram a solicitar essa ação. Outras Educadoras a procuraram solicitando tal ação em suas turmas.

Quanto às atitudes comportamentais das crianças, pôde perceber que as desavenças entre elas diminuíram. Entendeu a importância da ação desenvolvida, percebeu seus resultados e pretende se informar mais sobre o assunto.

4.5 PERCEPÇÃO FINAL DA EDUCADORA DA TURMA

A partir do segundo encontro a Educadora relatou ter percebido que as crianças conversavam entre si na sala de aula sobre as histórias apresentadas. Em outros momentos foi possível perceber que elas reproduziam as histórias contando para outras crianças. Quanto às atitudes comportamentais, relatou que se surpreendeu que em tão pouco tempo foi possível percebe-las menos agressivas uma com as outras.

Percebeu mudança no interesse das mesmas em buscar livros para ler e em pedir que ela realizasse a leitura em voz alta para todos/as. Algumas crianças relacionavam atitudes vistas em sala de aula com atitudes de personagens das histórias contadas, demonstrando assim, que ouve uma reflexão sobre a história escutada, mesmo que expressa posteriormente. Relatou que sua atitude, enquanto Educadora, frente à atividade de contar histórias mudou, uma vez que se sentiu mais estimulada. Solicitou que a ação tivesse continuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a Biblioterapia, pode ser utilizada com crianças em situação de vulnerabilidade social, pois possibilita que elas adentrem num universo lúdico para além daquele conflituoso no qual convivem diariamente

p. 219
ISSN 1981-3031
Vol. 01

em suas casas. E que uma forma eficaz de aplica-la é a contação de histórias, uma vez que as crianças podem apresentar dificuldade em ler sozinhas por não estarem ainda devidamente alfabetizadas.

Em alguns momentos foi observável que as crianças esboçaram uma comparação da história ouvida com alguma realidade vivida e isso é a proposta da Biblioterapia, propiciar a reflexão a partir de uma história literária. Ou ainda, a partir da percepção da Educadora dos momentos em que as crianças repetiam as histórias ouvidas relacionando-as com um fato cotidiano. As histórias passaram a acompanhar essas crianças de forma positiva.

A Biblioterapia por meio da contação de histórias também se mostrou eficaz para despertar o interesse pela leitura nas crianças, pois, de maneira lúdica, a cultura literária foi apresentada.

Após todas as observações, encontro a encontro, e entrevistas com profissionais que acompanham as crianças dia a dia, foi possível perceber que o trabalho biblioterapêutico realizado atingiu o objetivo geral desse trabalho, que foi estudar a Biblioterapia como uma técnica efetiva com crianças em situação de vulnerabilidade social, pois as atividades biblioterapêuticas desenvolvidas com as crianças socialmente vulneráveis atendidas pelo Lar São Domingos, por meio da contação de histórias pelo grupo Biblioencanta, possibilitaram as crianças passar por experiências extraordinárias de desenvolvimento da imaginação, aumento da habilidade de se concentrar para escutar uma historinha; evolução do sentido crítico, quando elas apresentavam sua opinião a respeito de algum desfecho; desenvolvimento emocional, nos momentos em que davam risada e ficavam tristes ou felizes por algum acontecido com os personagens das historinhas; aprendizagem de valores comuns como se tratar um amigo, respeitar a diversidade, etc., assim, é possível admitir a importância da Biblioterapia para as crianças que vivem num contexto de vulnerabilidade social.

p. 220

ISSN 1981-3031
Vol. 01

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** Desafios para políticas públicas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ALVES, Maria helena Hees. A aplicação da biblioterapia no processo de reintegração social. **Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.15, n.1/2, p.54-61, jan./jun. 1982.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 13 abr 2015.

CALDIN, C. F. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. Encontros de Bibliotecários. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 12, dez. 2001.

CARVALHO, Geyse Maria Almeida Costa de. **A leitura como tratamento: diversas aplicações da biblioterapia**. AMAzônica, v. 4, n. 10, p. 80-87, 2010.

GOMES DA COSTA, A.C. É possível mudar: A criança, o adolescente e a família na política social do município. **Direitos da Criança.** São Paulo, SP: Malheiros, 1993.

KALOUSTIAN SM ; FERRARI M. In SM Kaloustian (org.). **Família brasileira, a base de tudo**. Ed. Cortez-Unicef, São Paulo, 1994.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle**, v. 1, n. 1, maio, 2012.

MONTET, Pierre. **O Egito no tempo de Ramsés** (1300 AC. a 1100 AC.). São Paulo: Companhia das letras, 1989.

ORSINI, Maria Stella. O uso da literatura para fins terapêuticos: Biblioterapia. **Comunicação e Artes**, São Paulo, n.11, p.139-149, 1982.

PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. **Biblioterapia:** proposta de um programa de leitura para portadores de deficiência visual em bibliotecas públicas. João Pessoa: Ed. Universitária, 1996.

RAPOPORT, Andrea; SAMENTO, Dirléia Fanfa. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva Vygotskiana. In RAPOPORT, Andrea et al (orgs). **A Criança de seis anos no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

RATTON, Angela M.L. Biblioterapia. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**. Belo Horizonte, v.4, n.2, p.198-214, set. 1975.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

SOPELSA, Ortelina. **Dificuldades de Aprendizagem:** respostas em um atelier pedagógico. 2ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

p. 222

ISSN 1981-3031
Vol. 01

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: perspectivas de alfabetização e letramento

Viviane Caline de Souza Pinheiro
vilibroy@gmail.com

Adriana Cavalcanti dos Santos
adricavalcanty@hotmail.com

RESUMO: O artigo tem como proposta analisar de que forma a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) compreende a articulação entre os processos de alfabetização e de letramento. Desse modo, o interesse pela pesquisa surge mediante curiosidade em entender como esses processos são avaliados pela ANA, tendo em vista a importância de se compreender ambos como complementares, porém indissociáveis. A metodologia da investigação consiste no desenvolvimento de um estudo documental, através da análise do Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (INEP, 2013), com o propósito de analisar este documento e como define os processos de alfabetização e letramento que implicam na elaboração dos itens avaliados pela ANA. Tendo como referentes teóricos autores como: Soares (2003); Colomer e Camps (2002); Cavalcanti (2005), entre outros. A investigação mostra o quanto o olhar sobre a alfabetização e o letramento se fazem necessários no âmbito da ANA, não só para definir e classificar os níveis de compreensões dos alunos sobre a leitura e a escrita enquanto práticas de letramento, mas para abordar a relevância que tais processos possuem para a construção de uma alfabetização significativa, de modo que o aluno seja capaz de participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita, construindo e internalizando seus próprios conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Nacional da Alfabetização – Alfabetização - Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido acerca das temáticas de alfabetização e letramento de maneira que é pertinente realizarmos estudos relacionados ao modo como as avaliações nacionais dos anos iniciais as entendem. Diante disto, este artigo tem por objetivo analisar de que forma a Avaliação Nacional

ISSN 1981-3031
Vol. 01

da Alfabetização (ANA) compreende a articulação entre processos de alfabetização e de letramento em seus pressupostos epistemológicos.

O interesse de tal pesquisa surge mediante os estudos e pesquisas realizadas ao longo da atividade de monitoria, durante 2 (dois) semestres, da disciplina Alfabetização e Letramento (2016-2017), no curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, que nos despertou a curiosidade em analisar como os referidos processos são avaliados pela ANA, tendo em vista a importância de se compreender ambos como complementares, porém indissociáveis, e nem sempre mensurados em sua totalidade em exames nacionais.

Para isso, a metodologia consiste em um estudo documental, especificamente a da análise do documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (INEP, 2013), verificando sobre o que se trata este documento, como define e concebe os processos de alfabetização e letramento. Tendo como referentes teóricos autores como: Soares (2003), refletindo sobre os processos de alfabetização e letramento; Colomer e Camps (2002) para contribuir na construção de uma avaliação que venha ser significativa para os alunos; Cavalcanti (2005) para abordar aspectos relevantes à participação ativa do aluno em sua aprendizagem.

Para a criança, no processo de alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita amplia sua relação com a sociedade a qual ela pertence e, deste modo, é imprescindível o papel da escola. Pois, ao se apropriar dos saberes que perpassam a alfabetização e o letramento, presenciando os usos sociais da língua materna no convívio com a sociedade, a criança se torna pertencente a um lugar, espaço/tempo produtor de uma cultura letrada.

O artigo foi construído em uma sessão, sendo esta dividida em duas subsessões. De forma geral a primeira parte representa uma análise Avaliação Nacional da Alfabetização, fazendo uma reflexão sobre o que informa o documento básico; para em seguida, ser possível analisar de maneira mais específica como o documento entende e considera os

p. 224
ISSN 1981-3031
Vol. 01

processos de alfabetização e letramento e com um caráter mais específico poder perceber como a matriz de referência da leitura se organiza.

2 ANA: PRESSUPOSTOS GERAIS

A Avaliação Nacional da Alfabetização tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização e letramento dos alunos do 3ª ano do Ensino Fundamental I, partindo do pressuposto que este é o último ano do ciclo da alfabetização, tendo em vista as propostas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No terceiro ano, as crianças estão se apropriando e consolidando saberes essenciais com relação às temáticas de alfabetização e letramento, envolvendo-se nas aprendizagens sobre a leitura, a escrita e nos usos sociais que darão a esses conhecimentos. Tendo em vista os conhecimentos prévios das crianças sobre o mundo da escrita, como definem Colomer e Camps (2002, p. 62) “essa aprendizagem deve ser realizada mediante a reconstrução progressiva dos conceitos que eles já possuem em maior ou menor grau quando chegam à escola” e, por isso, se faz necessário que a ANA amplie seu alcance avaliativo permeando também elementos constituintes de toda a escola, como a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, definidos como aspectos relevantes na intervenção do processo de aprendizagem dos alunos, não só em nível de constatação, mas para o fomento de políticas de melhoria dos processos de alfabetização e letramento na escola.

Para coletar essas informações de cunho indireto ao ensino-aprendizagem do aluno a ANA é responsável por aplicar questionários para os professores e gestores, com o intuito de verificar os itens supracitados e ser capaz de identificar com mais propriedade os possíveis resultados que serão encontrados nas provas dos alunos de determinada escola.

p. 225
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Com relação à quantidade de itens na prova de Língua Portuguesa e como se dará sua avaliação o documento básico da ANA compreende que:

> Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita.
> (...) Os itens abertos aplicados no teste de Língua Portuguesa têm como intuito aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, o objetivo desses itens será verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL. INEP, 2013, p. 8)

Os resultados encontrados por meio desses testes são divulgados nas três instâncias: Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa. E não sendo, desta maneira, divulgado os resultados individuais dos alunos. Tais resultados têm implicado, entre outros aspectos, na indução de um currículo que “habilite” as crianças para realizarem a referida avaliação.

2.1 ANA: OLHARES SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Antes de falar sobre os processos de alfabetização e letramento é necessário posicionar-nos acerca do que o documento base da ANA entende sobre os referidos processos.

De forma impositiva o objetivo da ANA tem por pressuposto a verificação do nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa que o aluno se encontra, que são avaliados por meio de um teste de desempenho

p. 226
ISSN 1981-3031
Vol. 01

composto por vinte itens, dos quais dezessete serão itens objetivos de múltipla escolha e os três que restaram de produção escrita, questões abertas, a fim de verificar como os alunos organizam seu texto, se escrevem com coerência e coesão, além das questões ortográficas e gramaticais.

Deste modo o documento básico da ANA, entende a relação da alfabetização e do letramento como:

> O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos. (BRASIL, INEP, 2013, p. 9)

É evidente a percepção de que a alfabetização e o letramento possuem suas especificidades, mas que devem ser considerados indissociáveis como afirma Soares (2003). Entendemos esta relação por meio de um equilíbrio, pois, a alfabetização diz respeito como menciona Soares (2003) a uma “técnica”:

> Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. (2003, p. 1).

Todas estas etapas refletem em um mecanismo de preparação para a leitura ou escrita e que não deve ser ensinada à criança apenas no momento em que está no processo de alfabetização, mas deve ocorrer e ocorrem desde o momento que ela é inserida no ambiente escolar e na cultura escrita.

Durante os primeiros anos de escolarização das crianças deve ser enfatizado o trabalho com as formas geométricas, as pinturas, os desenhos, o grafismo, desta maneira a criança vai percebendo a sua volta como o mundo se organiza, como a leitura e a escrita estão presentes no seu cotidiano, tendo em tais vivências sempre a mediação do adulto (ou com o outro).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Através desta perspectiva de continuidade, evita-se que a Educação Infantil se classifique como preparação para o Ensino Fundamental, pois, como defende Haddad (2015):

> Estabelecer pontes entre a educação infantil e ensino fundamental pode contribuir para um maior conhecimento das práticas desenvolvidas na educação infantil e uma tomada de consciência de que as crianças não deixam de ser crianças quando ingressam no ensino fundamental, que seu corpo e movimento continuam a ser instrumentos para o desenvolvimento do pensamento e inteligência e que a brincadeira continua sendo um grande veículo de aprendizagem e, sobretudo, um direito inalienável da criança que precisa ser respeitado e garantido (HADDAD, 2015 p. 207).

A criança vai se desenvolvendo e, consequentemente, aprendendo sobre a linguagem por meio da relação criança-adulto, resultando em uma analogia mais complexa (criança-adulto-sociedade), ou seja, as mediações feitas pelos adultos fazem com que a criança internalize os conhecimentos aprendidos e os utilize na sociedade em que vive, fazendo parte dela como ser social que é.

> As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado (PASQUALINI, 2013, p. 76).

Através da analogia supracitada (criança-adulto-sociedade) que desenvolvemos e discutimos o conceito de letramento, podendo ser entendido minimamente por meio dos usos sociais da leitura e da escrita, sendo estes os mais diversos possíveis.

Após ter exposto nossas considerações acerca de ambos os conceitos (alfabetização e letramento), é interessante voltar para o documento básico da ANA, para compreender seus posicionamentos e considerações, tendo em vista que o letramento por se tratar dos usos sociais, irá variar seu contexto de acordo com as regiões e até mesmo os estados, é preciso desta forma, analisar como o documento busca elucidar essas limitações, causadas pelo

p. 228
ISSN 1981-3031
Vol. 01

fato da ANA ser um documento de larga escala, isto é, realizado em todo o território nacional.

Portanto, o documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização compreende que:

> A alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos (Brasil. Inep, 2012a). Pode-se, então, assumir que:
>
> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural. (Brasil. MEC/SEB apud BRASIL. INEP, 2013, p. 09).

Contextualizando acerca do entendimento que o documento básico da ANA tem sobre a alfabetização e letramento, é possível perceber a amplitude desses processos e, por isso, a Avaliação se limita a avaliar somente aquilo no qual entende como essencial para alunos do último ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental I), no que tange à apropriação da leitura e da escrita.

Tratar os aspectos da alfabetização e do letramento em uma avaliação tão ampla como a ANA, exige cuidado e atenção, pois, cada aluno que responde as questões desta Avaliação vivem e frequentam as mais diferentes

p. 229
ISSN 1981-3031
Vol. 01

realidades. Abordar e enfatizar essa característica de subjetividade que de certo modo ainda se apresenta de forma latente, auxilia na compreensão da aquisição da leitura e da escrita por parte desse aluno, colocando-o como centro do processo de aprendizagem. Como afirma Cavalcanti (2005, p. 198) "o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno".

Com relação ao marco teórico da ANA no que diz respeito aos termos alfabetização e letramento compreende-se que estes dois processos mesmo que sejam distintos, são complementares e importantes para o processo de aquisição da língua escrita. E ainda entende a alfabetização como a apropriação do sistema de escrita, enquanto o letramento é explicado como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita.

Ainda no que concerne a alfabetização e o letramento, a ANA restringiu sua avaliação, tendo em vista as várias nuances dos termos, sendo impossível avaliar tais processos em larga escala. Colomer e Camps (2002) trazem reflexões acerca das limitações de uma avaliação coletiva, podendo aproximar tal compreensão da avaliação em larga escala como a ANA se apresenta. Tais autoras discutem que:

> Hoje utilizam-se normalmente avaliações coletivas, inclusive, se possível, padronizadas, o que situa os alunos em relação a uma média determinada. O sentido desse tipo de avaliação no campo educativo é limitado, já que reside apenas no fato de dar consciência aos alunos do que se espera deles, tanto de todo o grupo com relação à programação de suas aprendizagens como de uma criança concreta com relação a seu grupo (2002, p. 175).

Por causa da polissemia dos termos a ANA busca avaliar os contextos sociais mais presentes nas instituições escolares de modo a restringir as definições desses processos. Por conta dessas limitações é imprescindível que a escola vivencie outros contextos de avaliação que não seja apenas a ANA, para que dessa forma os alunos possam presenciar aprendizagens mais amplas que essa avaliação considera.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Apenas dizer o que espera do aluno não traz e nem desenvolve uma aprendizagem significativa. Na verdade, o que ele aprendeu durante os processos educativos pelo qual passou durante todo o ano letivo podem não ser considerados e plausíveis de uma avaliação em larga escala.

2.2 MATRIZ DE REFÊRENCIA DA LEITURA

De acordo com a matriz de referência, avaliar a alfabetização e o letramento de uma maneira tão ampla e abrangente permite produzir dados em níveis também muito gerais, ou seja, níveis de cunho nacional/regional/local de modo que seja possível verificar se a aprendizagem dos alunos está de acordo com o que a ANA considera importante ensinar/aprender ou por sua opção política.

Por isso, a matriz de referência de leitura reúne características que, analisadas grupalmente, ou seja, em conjunto, possam gerar informações sobre os processos de alfabetização e letramento. Portanto, a matriz se trata de um recorte da realidade, tendo em vista que por meio dessas limitações próprias de instrumentos de avaliação que são aplicados dentro de um contexto nacional, não é possível avaliar um contexto mais específico de uso da linguagem.

Com o intuito de ter maior clareza sobre o que venha ser esse recorte, observem a matriz de referência da leitura (Fig. 1).

Portanto, a partir dessa matriz de referência a ANA assume um processo de avaliação que considera três aspectos, sendo eles: a avaliação daquilo que os alunos aprenderam, ou seja, o que eles aprendem dos conteúdos e conhecimentos que foram abordados, nesse cenário, o professor para a ANA adquire e passa a ter um protagonismo central. Um segundo aspecto, a avaliação da instituição, pontuando os aspectos que se relacionam de forma indireta com a aprendizagem do aluno.

p. 231
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 1 – Matriz de Referência de Leitura

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos

Fonte: INEP, 2013.

E por fim, a avaliação do sistema escolar, implicando em uma visão geral desses processos de avaliação já mencionados, de maneira que seja eleita uma didática e metodologia que amplie e qualifique os processos de alfabetização e letramento dessa etapa de ensino, abrangendo o contexto global, e não apenas parte dele, mas focando na principal questão de classificar a ANA como um instrumento que deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem de leitura e escrita.

Entretanto, o documento básico da ANA através da matriz de referência da Língua Portuguesa reconhece as especificidades dos processos de alfabetização e letramento como também sua interdependência. Como afirma o documento básico da ANA:

> Nesse contexto, a alfabetização, em uma perspectiva de letramento, implica o domínio do sistema alfabético de escrita, o começo do aprendizado da norma ortográfica, o domínio progressivo da escrita e a leitura de textos de diferentes gêneros, bem como a compreensão das funções que a escrita cumpre na sociedade. (INEP, 2013, p. 15).

Por meio do que foi abordado é necessário considerar a dificuldade em se avaliar crianças, principalmente nessa faixa etária em que a ANA avalia,

p. 232
ISSN 1981-3031
Vol. 01

demandando determinada cautela na elaboração dos itens e principalmente em sua aplicação, como mencionam Colomer e Camps (2002):

> O fato de constituir uma situação extraordinária de controle fora do âmbito de atividades habituais afeta as atitudes dos alunos em relação à atividade proposta. A inquietação causada pode variar muito de um aluno para outro e afeta os resultados comparativos que se estabelecem depois (2002, p. 175).

Fazendo com que seja imprescindível a presença do professor da turma durante a aplicação desse teste, para ser possível promover um ambiente que não cause estranhamento para os alunos, os deixando mais confortáveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de alfabetização e de letramento são considerados como específicos e complementares no documento analisado. Assim, podemos concluir o quanto a concepção de alfabetização e de letramento se fazem necessários no âmbito da ANA, não para definir e classificar os níveis de compreensão dos alunos apenas, mas para abordar a relevância que tais processos possuem para a construção de uma aprendizagem significativa, de modo que o aluno seja capaz de participar ativamente, construindo e internalizando seus próprios conceitos.

Percebemos a importância da Avaliação Nacional da Alfabetização, contudo, é fundamental pensar na educação escolar em um ambiente no qual o aluno tenha papel central, tendo em vista que quando ele aprende é capaz de ensinar também os outros, resultando em um conhecimento que se amplia para além da esfera escolar, que tramite também na vida social do estudante.

Por ser organizada dentro de um contexto amplo, nacional, a especificidade de cada região acaba sendo perdida, violada, fazendo com que não se considere os contextos singulares e as aprendizagens específicas de algumas realidades. Assim, esta Avaliação pode passar a não ter significado para aqueles que a fazem, refletindo em um dispositivo incapaz de alcançar a característica subjetiva dos participantes.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Dessa forma, analisando e criticando a ANA podem ser percebidas limitações, mas não deve ser deixada de lado a sua importância no que se refere às referências obtidas nacionalmente, regional e localmente. Assim as escolas podem perceber suas principais qualidades e dificuldades voltadas ao ensino da leitura e da escrita e fazer planejamentos que tenham como foco a melhoria dos processos de alfabetização e de letramento das crianças no ciclo de alfabetização.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília: INEP, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. 25 V. N. 66. Campinhas: Cad. Cedes, 2005, p. 185-207.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. Cap. 3 e 5. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do Desenvolvimento Psíquico à Luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In_____. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

Secretaria Municipal de Educação. HADDAD, Lenira. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Cap. 2. Maceió: EDUFAL, 2015.

SOARES, Magda. **A Reinvenção da Alfabetização**. Palestra proferida na programação Sexta na Pós. Transcrição e edição: Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. FAE UFMG, 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio: revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

p. 234

ISSN 1981-3031
Vol. 01

LINGUAGENS DOS TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO: letrando nos anos iniciais?

Hebelyanne Pimentel da Silva
hebelyanne.silva@cedu.ufal.br

Viviane Caline de Souza Pinheiro
vilibroy@gmail.com

Adriana Cavalcanti dos Santos
adricavalcanty@hotmail.com

RESUMO: O respectivo artigo tem como finalidade apresentar uma reflexão acerca da maneira como o Livro Didático do segundo ano (Português: linguagens, de Cereja e Magalhães, 2014), propõe o estudo do significado de algumas palavras ao trabalhar a linguagem dos textos e suas relações com o processo de letramento. Metodologicamente, realizamos um estudo documental (do LD e do Guia do LD). Para a fundamentação dos argumentos expostos apoiamo-nos em: Antunes (2012); Morais (2014); Moura e Martins (2012); Koch e Elias (2006); Silva (1995). A investigação mostra que o estudo das palavras dos textos está diretamente relacionado à produção de sentidos destas, no contexto, ultrapassando a perspectiva de aprendizagem de uma lista de vocabulários e de seus significados. Desse modo, reconhecendo os limites de um LD, consideramos que a proposta de estudo da linguagem dos textos no referido instrumento, por meio da mediação do professor, contribui com a ampliação do letramento dos alunos nos anos iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático - Léxico - Letramento.

1. INTRODUÇÃO

O termo letramento no Brasil surge nos anos 80 com o intuito de definir uma concepção mais ampla ao conceito de alfabetização. Contudo, a concepção de letramento, enquanto prática social de uso da leitura e da escrita, em contextos diversos, acaba sendo abordada nas escolas de uma forma que sua especificidade, em muitas das vezes, não é levada em consideração, unindo-se à alfabetização como parte dela ou como sobreposição.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Compreendemos que para ampliar o letramento do aluno em sala de aula, o trabalho com os gêneros textuais deve ser uma estratégia didática presente. Tendo em vista que o trabalho com o texto apresenta aos alunos as diversidades do mundo da escrita e, principalmente, da leitura. E ainda lhes apresenta uma variedade de possibilidades de uso da linguagem, de maneira que o aluno passe a se expressar e a interagir com o mundo mediante novos e amplos saberes linguísticos.

É por esse fato que temos como objetivo analisar o Livro Didático (LD) do segundo ano, do ensino fundamental I, “Português: linguagens”, de Cereja e Magalhães, 2014, a fim de perceber de que maneira o LD propõe o estudo do significado de algumas palavras ao trabalhar a linguagem dos textos e suas relações com o processo de letramento. Vale salientar que o interesse pelo diálogo proposto, neste artigo, surgiu das provocações da disciplina Alfabetização e Letramento, no curso de Pedagogia (Licenciatura).

Como fundamentação teórica, temos: Morais (2014) que vem traçar um conceito mais abrangente do que venha a ser letramento; Moura e Martins (2012) a fim de conceituar o professor mediador e a sua relevância para o trabalho pedagógico e o desenvolvimento do aluno; Koch e Elias (2006) para tratar dos apontamentos acerca da produção de sentidos no texto; e Antunes (2012), que faz uma reflexão sobre o estudo do léxico em sala de aula.

Portanto, metodologicamente realizamos uma análise documental do livro didático (Português: linguagens, de Cereja e Magalhães, 2014), com foco no tópico referente às “Linguagens do texto”, no qual se reflete sobre o conhecimento acerca das palavras constituintes dos conteúdos escritos, inseridas no tópico de “Leitura” e “Interpretação de textos”.

Partindo desse pressuposto, o artigo está estruturado em quatro partes. Na primeira discutimos o trabalho com as linguagens dos textos, destacando o que tem mudado no cenário de ensino dos novos vocábulos; na segunda, fazemos uma reflexão e sucinta análise com o que seriam as

ISSN 1981-3031
Vol. 01

linguagens dos textos e escrevemos sobre o conteúdo do guia do livro didático.

Na terceira, propomos a discussão do texto e da produção de sentidos, tendo em vista os três participantes ativos do processo de leitura (autor, texto e leitor); e por fim, demos continuidade ao artigo com a análise do tópico supracitado do livro didático, percebendo a possível relação deste com o letramento.

2. TRABALHANDO AS "LINGUAGENS DOS TEXTOS": ponderando inquietações

Não é raro o trabalho com "novas" palavras, no que concerne ao cenário escolar, embora "a escola tenha reforçado a busca de sentido apenas, quando prioriza as atividades de identificação do que foi dito e ignora os motivos pelos quais as palavras foram ditas" (ANTUNES, 2012, p. 54). É perceptível que houve mudanças significativas ao longo dos anos, principalmente, na forma de abordar tal conteúdo, pois já não encontramos nos Livros didáticos a proposta de estudo do vocabulário, mas uma tentativa de ampliação do conhecimento sobre as palavras a partir da identificação dos efeitos de sentidos por elas produzidos.

Consideramos relevante trazer para essa discussão as concepções de abordagem sobre as linguagens dos textos[26], tendo em vista que quando nos referimos ao "velho" modo de se trabalhar o vocabulário dos textos, a perspectiva de letramento não era entendida como um processo vinculado à alfabetização, por isso faz necessário trazer essa discussão. Pois, o que mudava no estudo do vocabulário quando o conceito de letramento ainda não existia? Como eram trabalhadas as palavras que os alunos desconheciam no momento de leitura do texto? E como o letramento contribui para os avanços diante da descoberta de novas palavras?

[26] Termo utilizado no livro que está sendo analisado nesse artigo.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Para tratar de tal assunto, é preciso antes de qualquer exposição acerca da temática, discorrermos sobre como entendemos o termo letramento, mencionado anteriormente. De maneira simplificada, este conceito aborda os usos sociais que são dados à leitura e à escrita, porém, Morais (2014, p.13) vem definir de forma mais abrangente:

> Letramento, em seu sentido mais geral, pode ser entendido como a influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente a letras e a textos, (...) e por meio das ações intencionais dos pais e professores (...) (2014, p.13).

A partir disso, percebemos também a importância do meio em que o aluno está inserido, tendo em vista que em todas as circunstâncias de sua vivência no mundo letrado, ela se encontra imersa seja em práticas de leitura ou de escrita, podemos citar alguns exemplos: nos rótulos de alimentos, na televisão, em revistas, nos outdoors. Os contextos de práticas de leitura e escrita, portanto, irão depender do local de pertencimento do aluno. Tais práticas refletem, sobretudo, nos usos sociais da leitura e da escrita, isto é, refletem em dimensões do letramento.

Diante desta discussão é possível fazermos uma relação entre o letramento e as linguagens dos textos, tendo em vista que estas apresentam aos alunos novas palavras, novos termos e expressões que ampliam as suas competências discursivas.

A linguagem que se é analisada nos textos varia através do gênero textual que está sendo apresentado e, portanto, quanto mais o aluno conhecer sobre a diversidade de gêneros, mais fácil será para ele identificar e compreender os textos lidos, tais práticas ampliam o nível de letramento, pois, quanto mais o aluno souber sobre o mundo no qual se insere a leitura e a escrita, maior será sua compreensão acerca dessas linguagens.

3. LINGUAGENS DOS TEXTOS E O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A análise da linguagem dos textos do livro didático pode, em certos contextos, tratar com distanciamento os usos sociais em determinados territórios e as variedades que se exige que seja aprendido na escola. Por este motivo, em muitos momentos, o entendimento sobre as práticas de letramento se afastam, tornando o que o sujeito conhece sobre a linguagem escrita inutilizável e fazendo com que os usos sociais da linguagem na escola apresentem-se de forma abstrata.

Antunes (2012, p. 27), ao refletir sobre o léxico de uma língua, afirma que:

> A linguagem intermedeia nossa relação com o mundo. No entanto, essa relação não se dá, diretamente; quer dizer, não se dá entre as palavras e as coisas. Essa relação se dá entre as categorias cognitivas que constituímos das coisas ao longo de nossa experiência e as palavras de qual a língua vai dispondo para expressar tais categorias. Quer dizer, as palavras "são a representação linguística" dessas categorias cognitivas que construímos e armazenamos. (2012, p. 27)

Nesse contexto, em um gênero textual, a construção dos sentidos pretendidos por meio da análise da linguagem dos textos, como propõe o livro em análise deve-se à consideração, à relação entre o léxico e a gramática de uma língua. Assim, por ser compreendido na educação básica como um objeto de referência, o livro didático acaba sendo apresentado tanto para o professor quanto para o aluno como recurso único de pesquisa e, por isso, não existem questionamentos a respeito do seu conteúdo, tornando o mesmo como algo imposto a escola.

Contudo, o trabalho com as linguagens dos textos proporciona a ampliação do seu conhecimento sobre as formas de interação por meio da linguagem, de modo que o aluno perceba a diversidade da língua, aumente o seu vocabulário e pense na escolha dos seus usos, permitindo maiores e melhores relações com o meio e os outros. Para Antunes (2012, p. 43) "pensar nos efeitos decorrentes da escolha das palavras é reconhecer que,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

em um texto, uma palavra expressa mais que um sentido; ela serve também à expressão de uma intenção, de um propósito (às vezes, mais de um!)".

Diante disso, é importante refletir se o livro didático analisado apresenta estratégias que proporcionem ao público alvo a ampliação do conhecimento sobre a especificidade da linguagem dos textos, de modo que o processo de letramento assuma uma posição de reconhecimento daquilo que representa a realidade dos sujeitos presentes, fazendo com que o conteúdo apresentado no livro didático venha simbolizar avanços reais para a sua aprendizagem como ser de direitos.

Um dos fragmentos apresentados no manual analisado é o tópico: "Dicionário", e nele Cereja e Cochar (2014) retratam tal conceitualização:

> O dicionário constitui uma importante ferramenta para todos os profissionais que trabalham direta ou indiretamente com a língua (professores, jornalistas, escritores, advogados, etc.) e para todos os estudantes de Língua Portuguesa, pois, é um poderoso auxiliar na descoberta de significados de palavras utilizadas no cotidiano e em textos, da ortografia correta das palavras, dos diferentes significados de uma mesma palavra e na escolha do significado mais adequado de uma palavra num determinado contexto. (2014, p. 353).

Exposto tal conceito, é perceptível o valor do dicionário durante a aprendizagem das linguagens dos textos, pois, este lhe mostra as possibilidades de significados de acordo com o contexto, enriquecendo o vocabulário daquele que pesquisa. Sendo utilizado quando é percebida a existência de possíveis dificuldades na compreensão das palavras apresentadas no texto, de forma que a sua presença seja pouco frequente na sala de aula, no que se refere à aprendizagem do significado de determinados fragmentos. Assim, ele serve como ponte para o estudo da norma padrão, entretanto, durante seu uso percebe-se a dificuldade dos alunos em relacionar e diferenciar aquilo que eles já conhecem (linguagem informal) daquilo que é preciso conhecer.

> A linguagem, na compreensão de Marcuschi, é consumida como atividade interativa eminentemente humana, cuja ocorrência se dá em contextos sociais sempre reais e de forma colaborativa: o

p. 240
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> indivíduo atua e se constrói na relação com o outro. Nessa compreensão, o sujeito ativo realiza um trabalho de exploração dos recursos formais e expressivos postos à sua disposição enquanto falante (MOURA e MARTINS, 2012, p. 90).

Para que o aluno conheça a linguagem de maneira profunda, ele não deve se limitar aquilo que vê somente na escola ou em determinados textos, é preciso que ele tenha interações dentro de outros contextos (com o mundo, com as coisas) para que esse aprendizado seja favorecido.

Expondo mais especificamente acerca das “Linguagens dos textos” o manual do professor ou o guia do livro didático não apresenta um tópico retratando especificamente a que se refere este termo, e muito menos fazendo menção sobre como o professor deve trabalhar com tal temática. Portanto, quando analisamos este fragmento no contexto em que está inserido no livro didático percebemos que o trabalho do professor acaba sendo muito dinâmico, mesmo sem uma prévia orientação, pois, este tópico se encontra diretamente vinculado à leitura e interpretação do texto.

Desta forma, com a apresentação deste item no livro didático é possível, através da articulação feita pelo professor, o trabalho com outras palavras além daquelas que já estão contempladas na atividade, fazendo com que a proposta tenha a função de abrir novas possibilidades para o desenvolvimento da aula e do planejamento posterior do educador.

4. TEXTO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NOS ANOS INICIAIS

Compreende-se que ao ler um texto há interlocução entre o autor, o texto e o leitor (autor-texto-leitor). O autor do texto escreve de acordo com uma determinada realidade, baseado em suas próprias experiências e interações sociais com o mundo ou com os outros e, por isso, o texto tem finalidade e propósito comunicativo. Entretanto, quando outras pessoas o leem, o sentido pode mudar, tendo em vista que as pessoas vivem e estão presentes em comunidades distintas, possuindo diferentes compreensões sobre o mundo que as cerca.

p. 241
ISSN 1981-3031
Vol. 01

O texto lido pelo leitor passa a ter um sentido para ele. As suas inferências se dão a partir daquilo que lhe foi apresentado durante sua vida, ou seja, a partir do seu nível de letramento[27], por isso, a produção de sentido será diferente de uma pessoa para outra. Como afirmam Paulino *et al* (*apud* Koch e Elias, 2006, p. 19): "É por essa razão que falamos de **um** sentido para o texto, não **do** sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais". Assim, a relação supracitada destaca como a produção de sentido interfere na relação e no significado que o leitor terá dado aquilo que lê.

Como pode ser observado o autor escreve de acordo com a sua compreensão de mundo. "Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as "sinalizações" do texto, além dos conhecimentos que possui" (KOCH e ELIAS, 2006, p. 21). Para isso, as práticas de leitura na escola, mais especificamente, a análise da linguagem dos textos, precisam perpassar a aprendizagem de atribuir sentido ao lido.

Diante disto, a produção de sentido dialoga diretamente com o processo de letramento, de modo que é fundamental, através da mediação do professor, que o aluno perceba aquilo que o autor está querendo dizer com o que o texto diz para ele, a partir de tais análises e discussões, o aluno passa a interpretar e compreender o texto, seja de acordo com o que está explícito ou o que demanda fazer uso das estratégias de leitura para inferir seus sentidos. De modo que

> O trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações

[27] Entende-se nível de letramento, pelo fato de que os sujeitos são heterogêneos e, portanto, possuem diferentes formas de compreender um mesmo assunto, por isso, se alguém estiver em um contexto de pouca vivência com a leitura e a escrita seu nível de letramento será menor do que uma pessoa que vive cercada por tais aspectos.

p. 242
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> ausentes do texto; refutando, polemizando, concordando, e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto (MOURA e MARTINS, 2012, p. 90).

É possível perceber, que está na prática docente a responsabilidade pelo estímulo a novas descobertas e é por meio dela, que os sujeitos se capacitam como descobridores e formuladores de significados para o mundo e as coisas que os rodeiam. E dentro do universo contemporâneo, um dos documentos mais utilizados para a apresentação de "verdades" é o livro didático, que por sua vez, precisa conter uma linguística compreensível e esclarecedora, a ponto de tornar-se interpretável por todo e qualquer público.

5. ANÁLISE DAS LINGUAGENS DOS TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO

Analisando a estrutura do livro didático com relação às "Linguagens dos textos" percebemos que este tópico está apresentado somente no segundo e terceiro capítulo de cada unidade (são quatro unidades ao todo), sendo trabalhadas em todo o livro em oito propostas de estudo do vocábulo dos textos na perspectiva de produção de sentido. Os gêneros textuais utilizados para o trabalho com este item são respectivamente: duas cantigas, uma história em quadrinhos, dois textos sendo um descritivo e o outro informativo, um conto, uma fábula e por fim, uma parlenda.

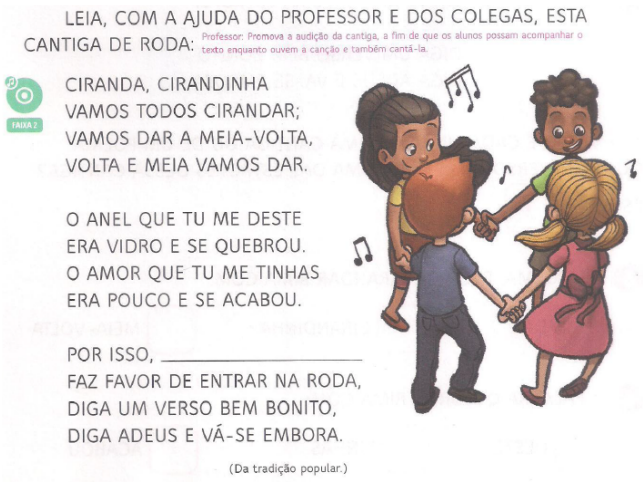
É perceptível a variedade de gêneros encontrados, fazendo com que a articulação com o letramento esteja evidente. A partir disso, observando em um contexto geral, notamos que o tópico apresenta palavras específicas de cada texto e, em seguida articula, com o seu significado.

A proposta de compreensão do significado das palavras é contextualizada e os textos geralmente relacionam-se muito com as vivências e cultura popular brasileira. Como é o caso do texto apresentado:

p. 243

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 1 – Texto de referência



LEIA, COM A AJUDA DO PROFESSOR E DOS COLEGAS, ESTA CANTIGA DE RODA:

Professor: Promova a audição da cantiga, a fim de que os alunos possam acompanhar o texto enquanto ouvem a canção e também cantá-la.

FAIXA 2

CIRANDA, CIRANDINHA
VAMOS TODOS CIRANDAR;
VAMOS DAR A MEIA-VOLTA,
VOLTA E MEIA VAMOS DAR.

O ANEL QUE TU ME DESTE
ERA VIDRO E SE QUEBROU.
O AMOR QUE TU ME TINHAS
ERA POUCO E SE ACABOU.

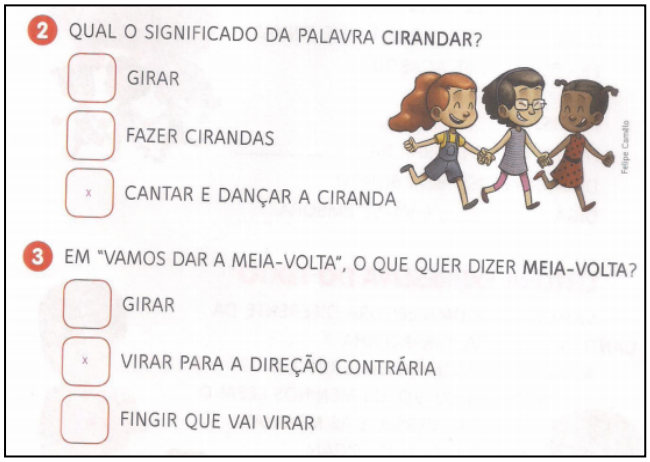
POR ISSO, _____
FAZ FAVOR DE ENTRAR NA RODA,
DIGA UM VERSO BEM BONITO,
DIGA ADEUS E VÁ-SE EMBORA.

(Da tradição popular.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2014, p. 25)

Demonstrando agora o fragmento que representa o tópico “Linguagem dos textos” referente ao texto supracitado, no qual os alunos são convidados a atribuir sentido as palavras selecionadas:

Figura 2- Linguagem dos Textos



2 QUAL O SIGNIFICADO DA PALAVRA CIRANDAR?

( ) GIRAR
( ) FAZER CIRANDAS
(x) CANTAR E DANÇAR A CIRANDA

Felipe Camillo

3 EM "VAMOS DAR A MEIA-VOLTA", O QUE QUER DIZER MEIA-VOLTA?

( ) GIRAR
(x) VIRAR PARA A DIREÇÃO CONTRÁRIA
( ) FINGIR QUE VAI VIRAR

Fonte: Cereja e Magalhães (2014, p. 28)

Como se pode ver, o significado das palavras é trabalhado após a apresentação do texto, ficando claro que os seus diversos sentidos estarão

ISSN 1981-3031
Vol. 01

extremamente relacionados ao contexto de uso. Pois, a experiência de falantes nos vai introduzindo no mundo complexo de sentidos que as palavras guardam entre si (ANTUNES, 2012).

Independente de qual seja o sentido de determinado fragmento, trabalhar com palavras em uso é lidar com a análise do significado do contexto de uso, considerando que “a escolha das palavras também é devida, pois, à finalidade de nossas ações de linguagem” (ANTUNES, 2012, p. 54).

Através dos fragmentos supracitados é possível perceber uma relação direta com o processo de letramento, pois, no momento em que o livro didático promove atividades que ampliem a capacidade de leitura, não só do texto e de seu significado, mas do mundo que cerca o aluno, ele acaba promovendo uma contextualização dos usos sociais da língua e da escrita, e dessa forma o leitor aprende, tendo em vista, a conexão do que vê na sala de aula com o que pode ser encontrado fora dela.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, o LD analisado é muito interessante, porém, por possuir um caráter de monitoramento do trabalho pedagógico, em alguns momentos, acaba por direcionar a prática docente. Mas a sua eficiência dependerá da maneira como o professor compreende e faz a mediação das atividades.

Analisar tais fragmentos no livro didático permite, portanto, perceber a importância não só das linguagens dos textos, mas de como as novas palavras se entrelaçam e podem enriquecer o repertório vocabular dos alunos, em função dos efeitos de sentidos produzidos em contextos de uso.

Portanto, como todo e qualquer livro didático, a obra Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2014), apresenta um conjunto de pontos positivos, mas também negativos, pelo fato de, nem sempre, dispor de propostas coerentes com a realidade de alguns territórios, e por monitorar o trabalho que pode ser desenvolvido, deixando o professor pouco livre para

ISSN 1981-3031
Vol. 01

pensar em possibilidades inovadoras em função da reinvenção de sua forma de ser e agir, mecanizando assim, a capacidade criativa do docente. Além disso, é um objeto de cunho ideológico, formulado por um estado no qual a hegemonia é exercida por camadas de maior poder aquisitivo, tornando assim, as demais populações dificilmente adaptáveis a algumas propostas.

Cabe, portanto, ao professor assumir certos posicionamentos relacionados ao livro didático, tendo em vista as percepções que este tem da sua turma, verificando outras palavras desconhecidas que são apresentadas aos alunos mediante a leitura do texto. De forma que seja possível ir além do LD, construindo assim, um conhecimento que dialoga com a realidade as quais estes sujeitos vivenciam.

Por isso, compreendemos que promover o estudo do letramento, não deve bastar apenas ao trabalho com os gêneros textuais, mas a ênfase de um novo vocabulário proporciona experiências enriquecedoras de uso da linguagem e, ainda, como sugere o LD, o trabalho com o dicionário, enriquece o universo de vocábulos dos alunos para que possam se tornar leitores críticos e manifestantes de suas próprias opiniões.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 2. 4. ed. São Paulo: Atual, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. Cap. 1. São Paulo: Contexto, 2006.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A Mediação da Leitura: do projeto à sala de aula. In_____. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MORAIS, José. **Alfabetizar na Democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

p. 246

ISSN 1981-3031
Vol. 01

INTERTEXTUALIDADE NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

Jucicleide de Matos Silva

juci.cleide27@outlook.com

Luana Limeira dos Santos

luana2016limeira@outlook.com

RESUMO: O presente trabalho trás o processo de intertextualidade presente nos textos, pois é necessário que se conheça e identifique este processo para uma boa compreensão textual, já que a intertextualidade é um recurso onde o escritor utiliza um texto dentro do outro facilitando desta forma a compreensão do leitor. A intertextualidade está presente nos textos em geral, seja implícita ou explicita, esta faz parte do processo de leitura e escrita, cabendo ao leitor fazer o uso correto deste processo. A pesquisa em pauta trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa. Nossos objetivos é mostrar a importância em conhecer a intertextualidade presente nos diversos textos, já que é comum o escritor utilizar recursos intertextuais para fundamentar os mesmos. Através da literatura abordada observamos que é relevante para o processo de leitura e escrita, assim como para uma boa interpretação textual que o sujeito conheça e utilize a intertextualidade para tornar seus textos coerentes.

Palavras-chave: Intertextualidade. Leitura e escrita. Compreensão textual.

INTRODUÇÃO

Falar em intertextualidade é trazer um mundo de ideias onde um texto complementa outro, uma vez que intertextualidade nada mas é que um texto dentro do outro. E esse fato torna-se interessante a partir do momento em que estamos lendo um determinado texto e percebemos traços de outro texto. A intertextualidade é bastante utilizada em textos literários desde os tempos remotos e isso ocorre pelo fato de existir a questão do diálogo nesses textos, e isso não deixa de ser um intertexto, uma vez que existe um discurso dentro desses textos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

No entanto na atualidade é possível ver a intertextualidade em textos de diversos gêneros não apenas no literário, mas também nos textos jornalísticos, nas propagandas enfim, e a utilização desse recurso permite em muitos momentos uma melhor compreensão, pois muitas vezes não é possível compreender determinadas escritas ou colocações, mas por meio da intertextualidade presente é possível obter essa compreensão, uma vez que em muitos momentos a mesma dá-se de uma forma mais atual e dinâmica facilitando assim nossa compreensão.

1- A INTERTEXTUALIDADE NO PROCESSO LEITURA E ESCRITA

A intertextualidade aqui já vista como um texto complemento de outro não poderia ficar de fora do processo leitura e escrita, uma vez que a mesma pode contribuir para o avanço de ambos processos, o intertexto esta presente no nosso dia-a-dia e isso pode facilitar na aprendizagem das crianças, pois muitas vezes é possível ver a presença de intertexto em propaganda que em muitos casos as mesmas estão associadas ao convívio social da criança ou com seu conhecimento prévio como vem trazendo Ferreira (2017, p.4) com relação a rede de quitandas “Hortifruti” que sempre traz em suas propagandas o intertexto:

> Como exemplo de slogans lançados pela empresa citaremos alguns que, por fazerem remissões a filmes famosos são facilmente reconhecidos pelos leitores, numa estratégia bastante criativa e jocosa de se chamar a atenção do público-alvo da empresa. Utiliza-se “A incrível rúcula” (por “Incrível Hulk”), [...] “E o coentro levou” (por “E o vento levou”), “Berinjela indiscreta” (por “Janela Indiscreta”) “O quiabo veste prada” (por “O diabo veste Prada”) e o “Limão impossível” (por “Missão impossível”).

Dessa maneira é possível perceber a presença do intertexto nessas passagens e consequentemente para quem tem o conhecimento desses filmes automaticamente já faz a associação de imediato e é justamente esse o objetivo de quem faz essas propagandas super dinâmicas, e a “Hortifruti” é especialista nesse assunto.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O intertexto é fundamental para que a partir do mesmo seja possível complementar um texto permitindo dessa maneira a melhor compreensão do mesmo. E no processo de leitura e escrita a utilização da intertextualidade pode contribuir para o aprimoramento das mesmas. Segundo Ferreira (2017, p.5):

> Essa concepção da intertextualidade mostra o fenômeno não apenas em suas características estruturais ou estilísticas, mas, sobretudo, a revela como um elemento essencial para o processamento da leitura. Nessa perspectiva, deve-se ressaltar que os sentidos expostos na superfície de um determinado texto só serão de fato, aprendidos, se os interlocutores tiverem previamente armazenados em sua memória discursiva o conhecimento dos textos originais.

Então não é difícil entender que a intertextualidade é um elemento importante no processo de leitura e consequentemente na escrita também, ao passo que um esta interligado ao outro, dessa maneira é importante que o professor possa ver qual a forma de seus alunos receberem o conteúdo, até porque ao ler produzimos algum sentido e provavelmente partimos do meio no qual estamos inseridos. França, Matos e Cardoso (2017, p.3) salientam:

> [...] Esperamos que os professores tenham a oportunidade de selecionar textos e elaborar atividades que dialoguem com as vivencias dos alunos, de modo a permitir que esses atores sociais identifiquem a presença de outros textos e o modo de constituí-los na atividade de leitura.

Facilitar essa questão deve partir do professor, pois se faz necessário que o mesmo possa ver as reais necessidades de seus alunos com relação à leitura e a escrita, sabemos perfeitamente que realizar tais coisas em determinados ambientes escolares muitas vezes não é tão simples assim, o professor necessita usar suas melhores estratégias para alcançar bons resultados. Nesse sentido procurar atividades que possam dialogar com o meio no qual o aluno esta inserido torna-se fundamental, uma vez que isso torna-se viável para que haja uma aprendizagem voltada para a criação de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

um novo texto, uma nova produção por parte dos receptores, e essa interação com novos textos permite não só os alunos como também ao professor um universo mais pleno com a relação à leitura.

A intertextualidade permite alcançar esses passos trilhando com mais segurança, a leitura e a interação existente entre o que esta sendo exposto em sala de aula e a vivência do aluno com seu contexto social. Levando em consideração a diversidade de textos que os alunos podem vir a produzir, França, Matos e Cardozo (2017, p.3) salientam:

> A leitura tem como finalidade desenvolver as competências linguístico-cognitiva, crítica e reflexiva dos aprendizes e, consequentemente, a formação de escritores. Portanto, para que essa competência em produzir e interpretar textos se desenvolva é necessário que a educação utilize um método de ensino que tenha como prioridade levar os alunos a desenvolverem atividades de linguagem a partir da diversidade de textos.

Diante do exposto fica claro a importância do diálogo, da troca de informações e do aprimoramento de um texto para com outro, sempre levando em consideração o papel da intertextualidade nesse processo de aprendizagem e aperfeiçoamento tanto da leitura quanto da escrita.

2- INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA

A intertextualidade abrande muitas informações, com isso até o presente momento podemos ver sua importância e como lidar com essa questão voltada pra leitura e escrita. A mesma abrange tanto a questão explicita quanto a implícita. Aqui trataremos a intertextualidade implícita, a qual já temos uma ideia apenas pelo enunciado.

A intertextualidade implícita não se encontra na superfície textual, assim como a intertextualidade explícita que se mostra de forma clara no texto. A intertextualidade implícita exige de nós leitores uma maior atenção para que possamos fazer a relação necessária com texto, requer uma maior

p. 250
ISSN 1981-3031
Vol. 01

atenção, uma vez que a mesma não mostra-se de forma tão clara assim como a explícita.

Como exemplos de intertextualidade implícita podemos citar o plágio, que configura-se em copiar a ideia de outra pessoa como se fosse sua, também temos a alusão a qual também se encaixa como intertextualidade implícita.

Segundo cf. Cavalcante (2006, p.5 apud KOCH, 2007, p.127):

> Reputamos a alusão como uma espécie de referenciação indireta, como uma retomada implícita, uma sinalização para o co-enunciador de que, pelas orientações deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente não-dito.

Com isso podemos ver a questão da intertextualidade implícita de forma mais clara, pois a mesma esta muito mais presente nos textos do que possamos imaginar, por esse motivo se faz necessário um olhar criterioso nesse sentido, para que assim possamos identificar a mesma.

Dessa forma a intertextualidade é fundamental para que possamos complementar o sentido do texto, independente de ser explícita ou implícita ambas tem suas contribuições, no entanto é preciso saber onde como usar, para que por exemplo não viemos a cometer o plágio, uma vez que citar a fonte é fundamental e enriquece nosso trabalho.

3 – INTERTEXTUALIDADE EXPLICITA

O ato de ler e escrever exige do leitor/escritor o conhecimento necessário para compreender o que o autor quer transmitir com suas palavras. Sendo assim, toda ideia presente no texto escrito parte de uma literatura vista anteriormente, uma vez que a leitura oferece fundamento para a escrita. Quando o texto escrito apresenta a fonte de uma citação podemos dizer que se trata de intertextualidade explicita.

Sobre a intertextualidade explicita Koch e Elias (2013, p.87) se expressam:

p. 251
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> A intertextualidade explicita ocorre quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos parceiro para encadear sobre ele ou questiona-lo na conversação.

É comum encontramos em textos científicos várias citações, porém é necessário apresentar a fonte de origem, caso contrario constitui-se plágio. Logo, encontramos a intertextualidade explícita em citações, referências, resumos, resenhas, traduções entre outros. Estes textos são caracterizados por intertextualidade explicita por apresentar a fonte que deu fundamento para a escrita do novo texto.

Outro exemplo de intertextualidade explicita está em textos que dão origem a outros textos, por exemplo: o “poema de sete faces” de Carlos Drummond de Andrade que serviu como texto fonte para a música “até o fim” de Chico Buarque de Olanda. Para identificar a intertextualidade presente na música é necessário que o leitor tenha conhecimento prévio do poema.

Poema de sete faces
“Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! Ser gauche na vida”.
Disponível em: https://pensador.uol.com.br › Autores › Carlos Drummond de Andrade. Acesso em: 11/02/2017

Até o fim
“Quando nasci veio um anjo safado
O chato do querubim
E decretou que eu estava predestinado
A ser errado assim”.
Disponível em: literaturaeoutrasartesonline.blogspot.com/.../**ate-o-fim**-de-chico-**buarque**-de-holanda.h... Acesso em: 11/02/2017

É possível perceber que a música faz referência explicita ao poema. A primeira estrofe mostra claramente que a música faz referência ao anjo, Drummond o chama de anjo torto enquanto Chico Buarque o trata por anjo safado fazendo referência ao mesmo anjo. Nesses casos, os leitores devem

p. 252
ISSN 1981-3031
Vol. 01

ficar atentos à intertextualidade, pois é necessário ter conhecimento do poema de Drummond para compreender a música de Buarque.

4 – TEXTO E INTERTEXTUALIDADE

Sabemos que a escrita de todo e qualquer texto, exige conhecimento prévio, tratando-se de textos acadêmicos, além dos conhecimentos prévios, o escritor devem fundamentar sua escrita. O ato de fundamentar a escrita é o que chamamos de intertextualidade, ou seja, o texto dentro do texto. Sobre o texto, iremos considerar a concepção interacional dialógica da língua, onde há uma interação entre os sujeitos construtores de sentido. A esse respeito Koch (2014, p.173) salienta:

> Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

A intertextualidade dá-se na relação de um texto com outros textos base, pois como já mencionamos, um determinado texto fundamenta outro, pois não existe escrita isolada, desse modo faz-se necessário a interação desses textos em comum. O autor pode apoderar-se de diversos gêneros textuais para conseguir fundamentos necessários para sua escrita. Sobre a intertextualidade Marcuschi (2008, p.132) afirma:

> O que podemos dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação [...]

Então a intertextualidade se constitui em um contexto escrito, é a união das ideias presente nos textos, onde o autor pode fazer um contraponto entre o seu pensamento com a forma de pensar de outros pesquisadores mais

ISSN 1981-3031
Vol. 01

experientes, são fragmentos de obras usados para fundamentar um texto que pode ser de forma implícita ou explicita.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007) ainda menciona outros aspectos da intertextualidade: metatextualidade, paratextualidade e arquitextualidade, as duas primeiras características presente principalmente em textos científicos, e a arquitextualidade presente em textos literários principalmente poemas e sonetos.

A metatextualidade está relacionada aos comentários presente no texto sobre este mesmo texto, podemos considerar como metatextualidade o posfácio e o prefácio presente em livros, uma vez que estes trazem uma crítica sobre a literatura presente neste mesmo livro. Marcuschi (2008, p.130) afirma que a metatextualidade, “se refere à relação de comentário de um texto por outro”. Basicamente ocorre em críticas de obras.

A paratextualidade tem relação direta com os títulos das obras, pois o título apresenta o assunto de que trata a obra, ou seja, qualquer parte que apresente de alguma forma aquilo que trata o texto. Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p.131) salienta que “o paratexto engloba título, subtítulo, posfácio, notas marginais, finais ou de rodapé, epígrafes, ilustrações e outros sinais que circundam o texto”. A paratextualidade é a relação do texto com seus seguimentos.

A arquitextualidade está relacionada as diversas classes as quais o texto pertence. Encontramos a arquitextualidade em poemas e sonetos, é interessante que o leitor tenha e mobilize seus conhecimentos prévios para compreender o processo de arquitextualidade por ela esta inserida no texto de forma implícita. Para entendermos o processo de arquitextualidade vamos tratar sobre “Soneto de fidelidade de Vínicius de Morais.

Soneto de Fidelidade
De tudo ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

p. 254
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

Disponível em: www.releituras.com/viniciusm_**fidelidade**.asp. Acesso em: 12/02/2017

Então a arquitextualidade está presente no soneto porque quando lemos já identificamos que se trata de um soneto que é um poema composto de catorze versos, divididos em dois quartetos (duas estrofes com quatro versos) e dois tercetos (duas estrofes com três versos), também identificamos que é um poema de Vinícius de Morais, portanto faz parte do modernismo e trata-se de um poema lírico.

Nesse sentido, a relação do texto com todas estas características é o que defina a arquitextualidade, porém para que o leitor identifique este processo ele precisa ter conhecimento prévio sobre o que é o soneto, como ele se constitui, a época que foi escrito, se o leitor não dominar estas peculiaridades o reconhecimento da arquitextualidade fica comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura escolhida, compreendemos a importância do uso da intertextualidade na escrita e na compreensão dos textos que lemos, que entramos em contato como alunos e leitores. É importante reconhecer ao traços, e também utilizar de maneira adequada no momento da escrita dos textos científicos que são postos no ensino superior.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A intertextualidade está presente nos textos sejam estes impressos ou no meio eletrônico. Como para fundamentar nossos textos precisamos de outras literaturas, é correto afirmar que todo texto surge de outro. Então ao cruzamento destes textos damos o nome de intertextualidade que pode se configurar como plágio ou não desde que apresentada a fonte.

Diante dos pressupostos aqui mencionados consideramos este trabalho importante para compreendermos melhor o processo de aplicação e compreensão da intertextualidade na escrita de textos acadêmicos, pois para que um texto seja bem escrito é necessário que o autor tenha conhecimento sobre o tema abordado, propiciando melhor escrita e melhor compreensão para os leitores.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, T. G. FRANÇA, E. S. MATOS, S. S. **LEITURA:** espaço de construção da intertextualidade. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_12/PDF/21.pdf. Acesso em: 15/02/2017.

FERREIRA, H.R.M. **A Intertextualidade e seus desdobramentos em alguns gêneros textuais.** Disponível em: **http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/A%20intertextualidade%20e%20seus%20desdobramentos%20em%20alguns%20g%C3%AAneros%20textuais%20-%20HILMA.pdf.** Acesso em: 15/02/2017.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V. BENTES, A. C. CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

p. 256

ISSN 1981-3031
Vol. 01

RASURA E EFEITOS DE SENTIDO NA REESCRITA DO CONTO "O LOBO E OS SETE CABRITOS", POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laudicéa Maria de Souza

laudiceanascimento@hotmail.com

Adna de Almeida Lopes

adnalopes@globo.com

RESUMO: Este trabalho traz uma reflexão sobre a construção do sentido no conto "O lobo e os sete cabritos" escrito por crianças em situação escolar. Detém-se nas rasuras semânticas deixadas na superfície do texto durante o processo de escritura. Através dessas marcas de rasuramento, busca-se compreender de que modo os sujeitos constroem sentidos para o seu dizer. O texto foi escrito por uma díade de alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola particular do município de União dos Palmares/AL e faz parte do banco de dados do grupo de pesquisa Escritura, Texto & Criação – ET&C. Para fundamentar a discussão, recorre-se aos estudos sobre a Genética de Textos (GRÉSILLON, 2007; SALLES, 2008; WILLEMART, 2009); às pesquisas de Biasi (2010), Calil (1997, 1998, 2008, 2016) e Felipeto (2008, 2012) acerca das rasuras em manuscritos escolares; à Semântica (CANÇADO, 2005) e à Linguística da Enunciação (CERVONI 1989; BENVENISTE, 2005, 2006; FLORES, 2013; BAKHTIN, 2014), dentre outros. Os dados mostram que durante o processo de escritura há um movimento de retorno ao escrito, através do qual, palavras e/ou expressões são apagadas, acrescentadas, substituídas ou deslocadas produzindo diferentes efeitos de sentido nos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Sentido – Escrita – Manuscrito Escolar – Rasura.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos sobre a rasura em manuscrito escolar[28] com a intenção de encontrar indícios que possam revelar sobre a construção do sentido. A rasura será a porta de entrada, através da qual buscaremos compreender como os escreventes iniciantes, inscritos no funcionamento

[28]O termo "manuscrito escolar" foi proposto por Calil (2008) para se referir às diferentes versões de textos escritos por alunos/as. É tudo o que se produz na condição de aluno, não importando a qual componente curricular se propõe a atender.

p. 257
ISSN 1981-3031
Vol. 01

linguístico-discursivo e submetidos a uma determinada prática escolar de escrita, buscam sentido para o seu dizer e reformulam segmentos do texto que escrevem, em função da ideia que se deseja transmitir.

O texto aqui analisado faz parte do acervo do grupo de pesquisa "Escritura, Texto & Criação" e foi produzido por uma díade composta por um aluno e uma aluna do 2º ano do ensino fundamental de uma escola particular de União dos Palmares/AL.

Antes da escrita texto, a dupla foi orientada a conversar sobre o que deveria registrar no papel e, durante a escrita, o aluno assumiu o papel de ditante e a aluna de escrevente. O texto faz parte do *corpus* da pesquisa de mestrado de Mendonça (2015).

Na segunda seção deste trabalho apresentaremos as contribuições da Genética Textual a partir dos estudos de Grésillon (2007), Salles (2008) e Willemart (2009). Em seguida, conceituaremos a rasura, tomando como base autores como Grésillon (2007), Calil (2008), Felipeto (2008) e Biasi (2010). Dando prosseguimento, faremos uma explanação acerca do conceito de sentido, com base em Benveniste (2006), Cervoni (1989), Cançado (2005), Flores (2013), dentre outros autores que fundamentam suas pesquisas em Benveniste. Na terceira seção apresentaremos a análise dos dados e, na quarta, nossas considerações sobre o resultado desse estudo.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 CRÍTICA GENÉTICA: UM PONTO DE PARTIDA

A Crítica Genética ou Genética Textual surgiu na França, na década de 1970, com a intenção de desvendar o percurso trilhado pelo escritor na construção de uma obra, a partir do estudo de seus manuscritos. Instaura-se, a partir daí, um novo olhar para a literatura, visto que a interpretação da obra, à luz dos seus rascunhos, permite a construção de hipóteses sobre as

p. 258
ISSN 1981-3031
Vol. 01

operações realizadas durante o processo de escritura, podendo revelar bastante sobre o movimento que envolve o ato de escrever. Sobre o objeto de estudo da Genética Textual, Grésillon (2007) esclarece que “o objeto dos estudos genéticos é o manuscrito de trabalho, aquele que porta os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos [...]” (GRÉSILLON, 2007, p. 51).

Na Genética Textual, o olhar do pesquisador é deslocado do produto para o processo, porque a sua intencionalidade é compreender a gênese do texto, através da análise das operações materializadas em seus rascunhos (GRÉSILLON, 2007).

É importantes ressaltar que, mesmo tendo acesso a diferentes recursos que nos possibilitem uma maior aproximação do processo, “ainda há obscuridades, já que o manuscrito também é efeito de um trabalho mental desconhecido” (WILLEMART, 2009, p. 59).

Considerando as obscuridades constitutivas do processo, afirmamos que as conclusões resultantes das análises desse tipo de material serão sempre possibilidades de interpretação com uma forte influência do referencial teórico adotado pelo pesquisador. Como defende Salles (2008, p. 56), “o crítico genético manuseia um objeto que se apresenta limitado em seu caráter material e, ao mesmo tempo, ilimitado em sua potencialidade interpretativa”.

2. 2 RASURAS: INDÍCIOS DE UM PERCURSO

Para Biasi (2010, p. 71) “A rasura é um componente muito complexo da escritura. Sua definição implica o exame de numerosas características”. Segundo o autor, a rasura serve para “corrigir” aquilo que foi escrito e consiste em “um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro ou para eliminá-lo sem substituir”.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Segundo Calil (2008), as marcas de rasuramento se apresentam como um ‘diálogo silencioso’ que ocorre entre o que está escrito e aquilo que falta no texto. “Um ‘diálogo’ que coloca em cena possibilidades de outros dizeres, de outros escritos, através de um movimento retroativo do *scriptor* sobre a própria linguagem, sobre o próprio texto” (CALIL, 2008, p.50). Nesse movimento de retorno ao escrito, o sujeito “é afetado pelo seu dizer ou pela sua escrita, escutando-o como ‘errado’, mesmo que não o esteja, de fato” (FELIPETO, 2008, p. 3) e, assim, reformula o seu enunciado. Felipeto também vincula o ato de rasurar a um “sentimento de estranheza” do sujeito que escreve, esclarecendo que “É no estranhamento que vemos o ponto de partida para que se produza um efeito de retorno, sem o qual não há rasura, naquilo que o equívoco já se fez presente ou poderá, a partir da rasura, instalar-se” (Op. cit., p.13).

2.3 SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO

O ato de enunciar, seja oralmente ou por escrito, coloca o locutor em um movimento de busca de sentido para o seu dizer, uma vez que, uma das principais funções da língua é comunicar, se fazer compreender pelo outro, através de seus enunciados. Benveniste (2006, p. 222) esclarece que “Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar”.

Para esse estudioso “[...] o sentido é a noção implicada pelo termo mesmo da língua como conjunto de procedimentos da comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores; [...]” (BENVENISTE, 2006, p. 222). Aqui ele coloca em destaque a compreensão advinda da interlocução, através da qual as pessoas se comunicam. Nessa busca por compreender e ser compreendido, selecionamos palavras e as organizamos sintaticamente, de modo que a ação que uma exerce sobre as

ISSN 1981-3031
Vol. 01

outras constitua sentido e referência na enunciação. Para Benveniste (2006, p 230) “Tudo é dominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada”.

Benveniste (2006) preconiza que há dois modos distintos de significância na língua: o modo semiótico e o modo semântico. “O semiótico designa o modo de significação que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade.” (BENVENISTE, 2006, p. 64, grifo do autor). O modo semântico o autor define da seguinte forma:

> Com o semântico entramos no modo específico de significância que é engendrado pelo DISCURSO. Os problemas que aqui se colocam são função da língua como produtora de mensagens. Ora, a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o ‘intencionado’), concebido globalmente, que se realiza e se divide em ‘signos’ particulares, que são as PALAVRAS. Em segundo lugar, o semântico toma necessariamente a seu encargo o conjunto dos referentes, enquanto que o semiótico é, por princípio, separado e independente de toda referência. A ordem semântica se identifica ao mundo da enunciação e ao universo do discurso. (BENVENISTE, 2006, p. 65, grifos do autor).

Assim como Benveniste, Bakhtin (2014, p. 116, grifo do autor) também ressalta a importância da referência na construção do sentido. Para ele o sentido da palavra encontra-se totalmente vinculado ao seu contexto, pois “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*”.

Bakhtin (2014, p.133) defende que os elementos não verbais da situação são tão importantes na atribuição de sentido quanto as formas linguísticas, ressaltando que “se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes”.

p. 261
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Com base em Benveniste, Flores et al. (2013, p. 72) esclarecem que “a palavra por si não comporta sentido”, e defende que o “sentido de uma palavra é dado por inter-relações que se estabelecem no enunciado”. Este jamais poderá ser entendido como a soma de significados, visto que, sua configuração é sempre única, já que é relativa à expressão de uma ideia que tem a instância do discurso como referência (FLORES et al., 2013, p. 72). Por isso, esses estudiosos afirmam que o sentido encontra-se relacionado à enunciação, ao uso da língua numa situação singular.

A interpretação é construída a partir do linguístico, através de um movimento no qual o sujeito aciona o seu conhecimento semântico e outros conhecimentos linguísticos, estabelecendo relação com os elementos extralinguísticos ou contextuais. Como afirma Cançado (2005, p. 17), “nem sempre o sistema semântico é o único responsável pelo significado; ao contrário, em várias situações, o sistema semântico tem o seu significado alterado por outros sistemas cognitivos, para uma compreensão final do significado”. Cervoni (1989) defende que um estudo, cuja intenção é compreender o sentido, de forma mais aprofundada, deve considerar também as condições de produção.

Essa formulação, acerca da importância da situação comunicativa, na qual o enunciado é proferido, para a atribuição de sentido, encontra-se em conformidade com o pensamento de Benveniste (2006, p. 230), quando este afirma que “uma frase participa sempre do ‘aqui e agora’; algumas unidades de discurso são aí unidas para traduzir uma certa ideia interessante, um certo presente de um certo locutor”. Portanto, o conjunto de circunstâncias que a provoca, é cada vez único.

3 RASURA E SENTIDO NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

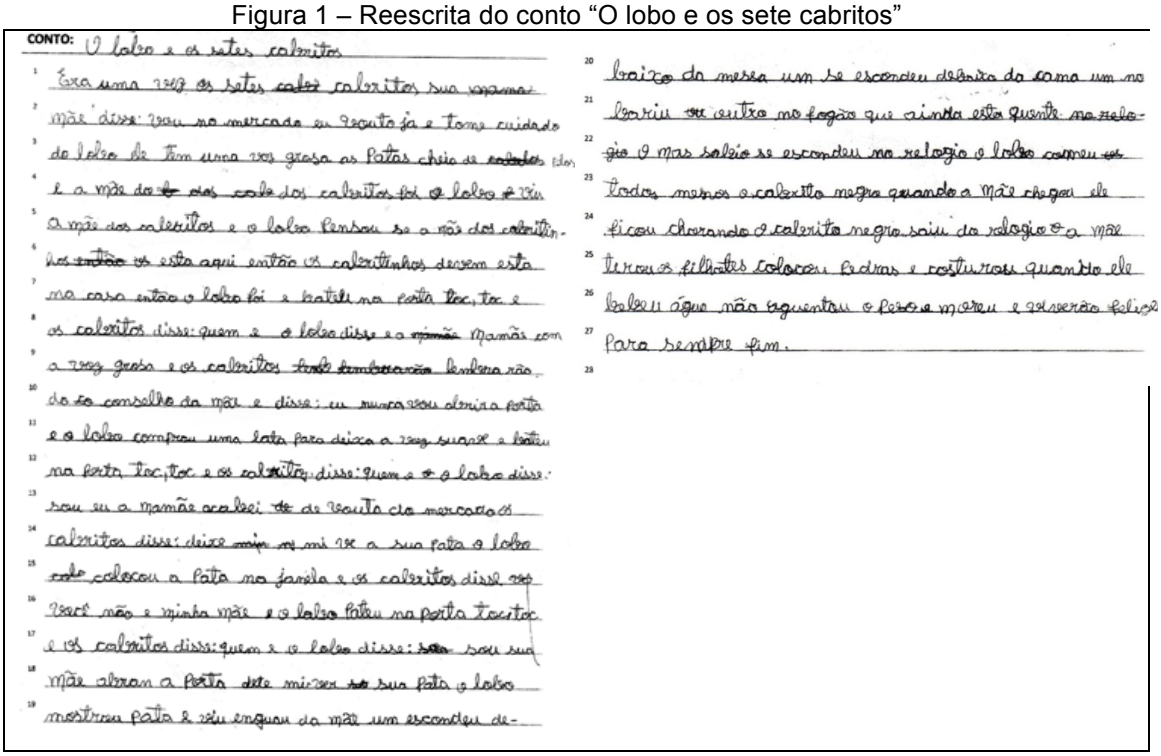
Considerando que o nosso objeto de investigação são as rasuras semânticas, antes de partirmos para a análise dos fragmentos, com esse tipo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

de rasura, apresentaremos o manuscrito escolar produzido pela díade para que possamos ter acesso ao texto na íntegra, apreendendo o seu sentido global e observando a relação de sentido entre os fragmentos analisados e o texto como um todo.

A figura um corresponde ao texto completo produzido pela díade.

Figura 1 – Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos”



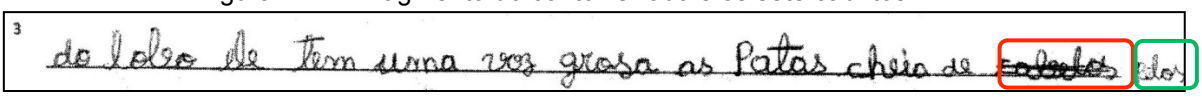
Fonte: (MENDONÇA, 2015)

Nos fragmentos selecionados para análise, destacamos as rasuras sobre as quais a análise incidiu, identificando-as pelas operações linguísticas envolvidas em cada reformulação/eliminação, de acordo com as seguintes cores:

- ✓ vermelha, indicando supressão de um segmento do texto;
- ✓ verde, indicando acréscimo, substituição e/ou deslocamento.

Na figura dois, encontra-se o primeiro fragmento no qual analisaremos uma operação de substituição.

Figura 2 – 1º Fragmento do conto “O lobo e os sete cabritos”

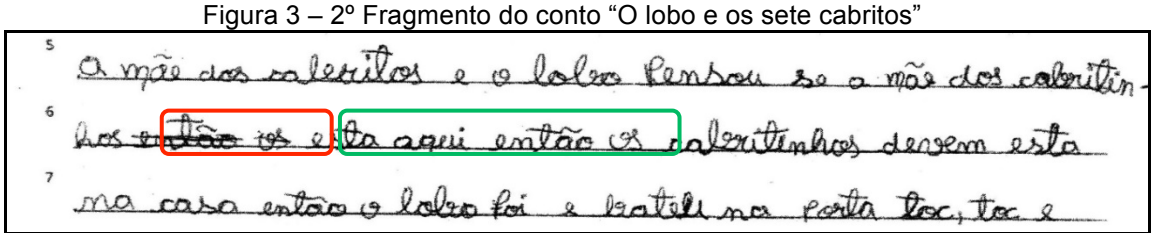


ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nesse fragmento a palavra “cabelos” foi substituída por “pelos”, termos com significados muito próximos, mas com referências distintas, o que implica em sentidos, também distintos. Provavelmente, o apagamento de “cabelos” tenha ocorrido pelo fato de o termo ter sido escutado como um erro, em virtude da não coincidência entre o significante e o objeto real ao qual se atribui o significado, já que o texto faz referência aos pelos de um animal e não aos pelos da cabeça de seres humanos. Como afirma Benveniste (2006, p. 84), “[...] na enunciação, a língua se acha empregada de uma certa relação com o mundo”, sendo a referência, um elemento fundamental na constituição do sentido. Flores (2013, p. 98), seguindo a mesma linha de pensamento, afirma que “[...] os instrumentos linguísticos adquirem sentido único e singular em função da instância de comunicação em que são proferidos”.

Passemos ao segundo fragmento que se encontra na figura três.

Figura 3 – 2º Fragmento do conto “O lobo e os sete cabritos”



Nesse fragmento, o nosso destaque é o segmento “então os” (linha 6) que é eliminado e escrito mais adiante, após as crianças escreverem “esta aqui” (linha 6). Temos aqui um caso de antecipação, em que as crianças percebem que não haviam registrado “esta aqui”, por isso rasuram “então os”. A ausência do segmento “esta aqui” instauraria uma lacuna no sentido do enunciado e, este, não expressaria a ideia pretendida, por isso, foi necessário deslocar um segmento e acrescentar outro. Com relação a essa questão, Flores et al. (2013) explicam que a disposição das palavras no enunciado se dá em função da mensagem que se quer transmitir, isto é, o “agenciamento de signos na língua é comandado pela ‘ideia’ e a seleção de um signo implica

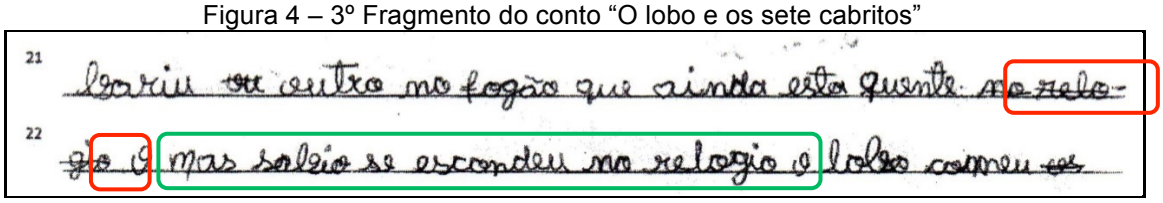
ISSN 1981-3031
Vol. 01

a seleção de outro, de modo que um certo ‘arranjo’ se faça” (FLORES et al. 2013, p. 72).

Nesse mesmo segmento, o locutor faz uso do advérbio “aqui” (linha 6), como indicativo do lugar onde acontece a cena da história, marcando sua presença no enunciado.

A seguir, o terceiro fragmento produzido pela dupla.

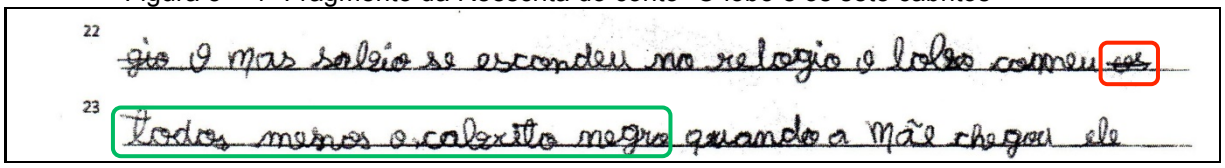
Figura 4 – 3º Fragmento do conto “O lobo e os sete cabritos”



A rasura selecionada nesse fragmento corresponde a mais uma ocorrência de antecipação. Vejamos que o segmento “no relógio” (linhas 21 e 22) foi eliminado e inserido novamente no enunciado, após o acréscimo de “O mas sábio se encondeu” (linha 22). Em que implicaria a ausência desse segmento no enunciado? Certamente essa ausência comprometeria a sintaxe e, consequentemente, o sentido do texto, pois faltariam elementos linguísticos essenciais para a apreensão da mensagem. Como esclarece Teixeira (2012, p. 72), “o sentido requer, então, uma sintaxe, uma certa organização de palavras encadeadas pelo sujeito para a expressão de uma ideia”.

No fragmento seguinte temos mais um caso de substituição, no qual o artigo “os” é substituído pela expressão “todos menos o cabrito negro”.

Figura 5 – 4º Fragmento da Reescrita do conto “O lobo e os sete cabritos”



O fragmento selecionado integra um enunciado de maior extensão, que narra o momento da história em que os cabritinhos se esconderam do lobo, mas este entrou na casa e os comeu. No momento em que esse fato vai ser contado, surge a rasura do artigo “os” (linha 22) e sua substituição pelo pronome indefinido “todos” (linha 23) ou por “todos menos o cabrito negro”, de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

modo que, o enunciado após a reformulação ficou da seguinte forma: “O mas sábio se escondeu no relógio o lobo comeu todos menos o cabrito negro” (linhas 22 e 23).

É importante considerar que os indefinidos, quando inseridos num enunciado, ganham estatuto de palavras, pela relação que se estabelece entre eles e as demais palavras que compõem o enunciado (FLORES et al., 2013).

Nesse fragmento, o enunciador apresenta duas informações: na primeira, ele comunica que o cabritinho mais sábio escondeu-se no relógio e, na segunda, afirma que o lobo comeu todos os cabritinhos, menos o cabrito negro. Refletiremos sobre a rasura que eliminou o artigo “os”, substituindo-o pelo pronome “todos”, procurando estabelecer relação com o termo substituto. Caberia então perguntar: que outros termos poderiam estar presentes na cadeia paradigmática, concorrendo com o pronome “todos”, caso não tivesse ocorrido a rasura? Nessa situação, poderiam ter sido escritas palavras e expressões como: cabritinhos, filhotes da cabrita, irmãos, dentre outras possibilidades. Qual seria, então, a relação entre o pronome “todos” e os substantivos que se encontram latentes no enunciado? Qual o papel que o termo “todos” desempenha no enunciado? Qual o sentido atribuído a esta palavra?

O termo “todos”, nessa situação, expressa totalidade, pois se refere a todos os elementos de um conjunto, nesse caso específico, aos cabritos. É um termo abrangente que poderia abarcar diversos substantivos; entretanto, apesar do termo ser amplo, a relação que ele mantém com as outras palavras que são escritas na sequência “menos o cabrito negro” (linha 23), restringe essa abrangência, passando a significar uma parte do conjunto de cabritos, excluindo da lista, o cabrito negro. Esse sentido é decorrente das relações sintáticas e semânticas que são estabelecidas no enunciado, pois, “o enunciado não é um somatório de palavras, é um *todo de inter-relações de palavras*” (FLORES et. al., 2013, 128, grifo dos autores).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Flores et al. (2013) afirmam que “no enunciado, os indefinidos guardam parte da significação que têm na língua e expressam sentido único, relativo ao uso da língua, a *eu-tu-aqui-agora*” (Op. cit., p. 105, grifo dos autores). Os indefinidos são signos que se atualizam no uso da língua e constituem referência. Nesse enunciado, o termo “todos” expressa eles, o conjunto dos cabritinhos que foram comidos pelo lobo, no aqui e agora da cena enunciativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vimos no texto analisado foi uma multiplicidade de sentidos. Testemunhamos que o “esquecimento” de um termo pode provocar estranhamento e ser escutado como “erro”; constatamos que os pronomes indefinidos nem sempre têm o sentido de indefinição, podendo se referir a sujeitos específicos numa determinada situação de enunciação; vimos também que o termo “todos”, tal como aparece na história, embora normalmente expresse totalidade, pode também ter seu sentido reduzido, em função da referência e dos elementos inseridos na cadeia sintagmática.

A análise aqui empreendida jamais poderá ser tomada como conclusões incontestáveis e definitivas, pois, sendo a expressão de sentido relativa a eu-tu-aqui-agora, será sempre imprevisível. A noção de referência, tão importante na obra de Benveniste, leva-nos a compreender que na Teoria da Enunciação não há um sentido fixo, visto que, a situação enunciativa é sempre única. Portanto, cada vez que um signo é atualizado em palavra há um sentido e, por ser sempre **um**, o sentido é sempre **outro**, ou seja, o que há são sentidos, em virtude da singularidade da enunciação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et. al.; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BIASI, Pierre Marc de. **A genética dos textos**. Tradução Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CALIL, Eduardo. **A escuta e o funcionamento da rasura**. Revista Leitura. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1997.

CALIL, Eduardo. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: EDUFAL, 1998.

CALIL, Eduardo. **Escutar o Invisível:** escritura & poema na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CERVONI, Jean. **A Enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco**: no processo de produção em sala de aula. Londrina: EDUEL, 2008.

FLORES, Valdir. Semântica da Enunciação. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013, p. 89 - 104.

FLORES, Valdir et. al. **Enunciação e gramática**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

MENDONÇA, Jimmy Carter Araújo de. **A tipologia das rasuras em práticas de escrita colaborativa de contos narrados**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió: 2015.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética:** fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3ª ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

TEIXEIRA, Marlene. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges (org.). **Enunciação e discurso**. São Paulo: Contexto 2012, p. 62-74.

WILLEMART, Philippe. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

p. 269

ISSN 1981-3031
Vol. 01

LEITURA DO GÊNERO CHARGE, IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS PRESSUPOSTOS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Marcos Antônio da Silva
marco_sil2@hotmail.com

RESUMO: Tendo em vista a importância que há no processo de leitura de um texto e a possibilidade que a leitura efetiva de um texto tem na construção da formação dos sujeitos, uma vez que tal atividade possibilita a ampliação das competências relacionadas aos conhecimentos linguísticos, textuais, de mundo e a interação com os fatos que existem na sociedade na qual os indivíduos estão inseridos, este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a atividade da produção de sentidos na leitura do gênero discursivo/textual charge. Para tanto, lançaremos mão de alguns postulados teóricos apresentados pela Teoria da Argumentação na Língua, especificamente na segunda etapa dessa teoria, com o Descritivismo Pressuposicional. Com o intuito de discutir a importância da identificação de elementos ativadores de pressupostos no gênero em questão, analisaremos as estruturas linguísticas e não linguísticas de seis textos (charges). O gênero charge será compreendido aqui como um texto que tem, como objetivo maior, o de apresentar, de forma humorística, uma espécie de crítica diante de um fato presente na sociedade. A coleta das charges aqui analisadas ocorreu durante o ano de 2016 e, a partir das análises, é possível dizer que a presença de tais elementos, quando identificadas suas verdadeiras funções, possibilita a produção efetiva de sentidos para aquilo que está sendo lido. De outra forma, tal presença revela o posicionamento do produtor do texto diante do fato que está sendo veiculado. Assim sendo, entendemos que o trabalho com leitura vai além da simples identificação de respostas diretas presentes na estrutura do texto, mas que é preciso que o leitor esteja atento para descortinar os sentidos escondidos nas entrelinhas dos textos, sentidos esses que podem ser percebidos a partir da identificação dos pressupostos e dos subentendidos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura – Charge – Pressuposto.

1. INTRODUÇÃO

O ato de ler pode ser considerado como uma das práticas sociais mais importantes para a formação dos sujeitos, uma vez que pode lhes possibilitar a construção dos processos de compreensão acerca dos mais diversos universos, a ampliação das competências relacionadas aos conhecimentos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

linguísticos, textuais e de mundo, a capacidade de interação com acontecimentos distantes e a compreensão do signo lingüístico, enquanto um fenômeno de natureza social.

Dessa forma, considerando a complexidade existente no processo de leitura, tendo em vista os elementos/recursos que devem ser ativados pelos leitores quando do procedimento de construção de sentidos de um texto, objetivamos, com este artigo, refletir acerca da pertinência do trabalho de identificação de informações explícitas e implícitas presentes no texto, buscando possibilitar ao aluno-leitor mais recursos para a realização de uma leitura efetiva do texto à disposição. De forma mais explícita, objetivamos abordar a importância da identificação de elementos pressupostos e subentendidos no gênero discursivo "charge", a partir da análise de seis textos, com a intenção de mostrar como tal identificação possibilita a produção efetiva de sentidos para o texto que está sendo lido.

Como suporte teórico, baseamo-nos na Teoria da Pressuposição desenvolvida por Ducrot e colaboradores (1994), para quem o pressuposto é apresentado como pertencendo às pessoas envolvidas na comunicação, ou seja, ao "nós", o que nos faz pensar, inicialmente, como o ouvinte/leitor está envolvido na relação de compartilhamento das informações apresentadas pelo texto e pelo falante/produtor.

Quando percebemos a consideração que existe em dar importância ao "nós" da interação, ou seja, ao "eu" e ao "outro", compreendemos, também, a importância do leitor/ouvinte em identificar, nos textos, os pressupostos e os subentendidos, com a intenção, é claro, de construir sentidos.

Este trabalho será norteado ainda pelos estudos apresentados por Moura (2006), quando expõe uma série de elementos linguísticos tais como: verbos factivos, sentenças clivadas, dentre outros, que são responsáveis por ativação de pressupostos.

2. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E A PRAGMÁTICA

p. 271
ISSN 1981-3031
Vol. 01

A Teoria da Pressuposição é apresentada por Anscombre e Ducrot (1994), no interior da Teoria da Argumentação na Língua, na segunda[29] etapa desta teoria, com o *Descritivismo Pressuposicional,* quando, para esses autores, os encadeamentos argumentativos estão fundamentados apenas nos fatos. Mas, conforme esses mesmos autores, nem todos os fatos conseguem produzir tal encadeamento. Nesse caso, o valor semântico das frases estaria contido nas informações que essas comportariam, quer dizer, nas informações afirmadas ou postas.

Assim, através dos exemplos com *peu* (pouco) e *un peu* (um pouco), Anscombre e Ducrot (1994, p. 200) explicam o que ocorre quando utilizamos esses elementos em frases com a seguinte estrutura:

Exemplo 01:

(1) Pedro trabalhou **pouco**.
Posto: A quantidade de trabalho efetivada por Pedro é fraca.
Pressuposto: Pedro trabalhou.
(2) Pedro trabalhou **um pouco**.
Posto: Pedro efetivou uma certa quantidade de trabalho.
Pressuposto: Se houve trabalho realizado, sua quantidade foi fraca.

Conforme esses dois autores, o encadeamento argumentativo, nessa segunda etapa, afeta apenas o enunciado. Assim, como podemos observar em (1), o posto é que "A quantidade de trabalho efetivada por Pedro é fraca" e o pressuposto é que "Pedro trabalhou". O enunciado (2) apresenta o posto "Pedro efetivou uma certa quantidade de trabalho" e o pressuposto é o de que "Se houve trabalho realizado por Pedro, sua quantidade foi fraca".

Vemos, portanto, que a questão entre **pouco** e **um pouco**, nesta etapa da teoria, não reside em termos de quantidade, mas nas orientações argumentativas opostas, como bem explicitam Anscombre e Ducrot (1994), ao

[29] A Teoria da Argumentação na Língua é constituída por várias etapas. Por motivo de espaço, e considerando nosso objetivo maior neste texto, tais etapas não serão expostas ou discutidas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ressaltarem que é necessário evitar postular algum tipo de diferença quantitativa entre **pouco** e **um pouco**, pois cabe a esses operadores dar conta de suas potencialidades argumentativas.

A noção de pressuposto é, portanto, apresentada por Ducrot, (1987, p. 20), como "[...] o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato comunicativo". O pressuposto, pertence, assim, ao "nós" da relação comunicativa.

Dessa maneira, analisando o enunciado "Pedro deixou de fumar", teremos como posto (Pedro não fuma mais) e pressuposto (Pedro fumava antigamente), pressuposto este ativado pelo verbo **deixar/deixou**, apresentado, consoante classificação de Moura (2006, p. 20), como "[...] verbos que indicam mudança de estado". Assim, ao "nós" da relação comunicativa pertence a informação de que "Pedro fumava antigamente".

Destarte, ainda conforme Ducrot (1987, p. 77), "[...] pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse". Dessa forma, a pressuposição ou o ato de pressupor apresenta-se como uma estratégia argumentativa para levar o interlocutor a admitir um determinado ponto de vista.

Com o intuito de explanar a lista de elementos e expressões que são responsáveis pela ativação dos pressupostos, Moura (2006, p. 17-22) lista as seguintes estruturas:

> 1) **Expressões definidas:** expressões que descrevem um ser determinado, específico. "[...] servem para fazer referência, assim como os nomes próprios".
> Exemplo: **O rei da França** é calvo.
> Pressuposto: Existe um rei da França.
>
> 2) **Verbos factivos**: os verbos factivos se fazem presentes em orações subordinadas que representam o próprio pressuposto.
> Exemplo: Pedro **soube** que ganhou o prêmio.
> Pressuposto: Pedro ganhou o prêmio.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> **3) Verbos implicativos**: são verbos que, por sua própria natureza, implicam uma ação apresentada pelo verbo presente no enunciado.
> Exemplo: João **esqueceu** de fechar a porta.
> Pressuposto: João deveria ou desejava fechar a porta.
>
> **4) Verbos que indicam mudança de estado**
> Exemplo: João **deixou** de fumar
> Pressuposto: João fumava.
>
> **5) Iterativos:** indicam que a ação apresentada pelo verbo ou expressão já aconteceu em um momento anterior.
> Exemplo: O disco voador apareceu **de novo**.
> Pressuposto: O disco voador já tinha aparecido antes.
>
> **6) Expressões temporais:** são expressões que, presentes no enunciado, indicam pressupostos relativos ao tempo (temporalidade).
> Exemplo: Maria desmaiou **depois** de encontrar João.
> Pressuposto: Maria encontrou João.
>
> **7) Sentenças clivadas:** são sentenças que têm a forma "Não foi X que Y (Y=oração).
> Exemplo: **Não foi o** João **que** beijou a Maria.
> Pressuposto: Alguém beijou a Maria.

Além dos elementos apresentados por Moura (2006), Espíndola (2010, p. 55), à lista, acrescenta outros três elementos. São eles:

> **8) Prefixo re**-: presentes em alguns verbos como "reavaliar, reafirmar, renovar" etc.
> Exemplo: João **reafirmou** sua inocência.
> Pressuposto: João já afirmou sua inocência anteriormente.
>
> **9) Alguns conectores circunstanciais**: conectores do tipo "desde que, antes que" etc.
> Exemplo: João passará no vestibular **desde que** estude.
> Pressuposto: João não estuda.
>
> **10) Alguns advérbios**: são advérbios que deixam registrado um pressuposto, como: mais, também dentre outros, em alguns contextos.
> Exemplo: Pedro **também** passou na prova.
> Pressuposto: Alguém além de Pedro passou na prova.

É importante salientar que as informações explícitas dizem respeito a elementos linguísticos que se fazem presentes na própria estrutura da língua. Nesse caso, as informações pressupostas são ativadas por algum elemento linguístico-discursivo, como os elementos já citados anteriormente por Moura

ISSN 1981-3031
Vol. 01

(2006) e Espíndola (2010). Já as informações implícitas, ou inferências, dizem respeitos aos subentendidos, que estão no nível pragmático da língua.

3. BREVES PALAVRAS SOBRE A NOÇÃO DE LEITURA

A atividade de leitura, enquanto um processo de interação, é uma prática defendida por muitos autores/estudiosos. Dentre os nomes que defendem uma percepção da leitura como atividade interacional, processo que envolve a relação entre leitor-texto-autor e contextos de leitura e de produção, está Orlandi (1983, p. 173), quando afirma que a leitura "[...] é o momento da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto".

A partir do posicionamento do autor (1983), apresentado acima, observa-se que esse "momento privilegiado da interação" é responsável pela construção dos sentidos do texto, sentidos estes que só serão possíveis se o leitor acessar os conhecimentos exteriores ao texto, suas experiências, suas leituras de mundo. Esse processo interacional na construção dos sentidos do texto é realizado pelos leitores através das inferências e, como sustenta Soares (2001), o lugar do leitor e sua relação com a sociedade são extremamente relevantes para a produção da significação do texto.

Portanto, as concepções de leitura e de língua que permearão a sala de aula são de extrema relevância para a realização de um ensino eficaz de leitura, pois serão elas que guiarão o caminho apropriado a ser seguido e, como propõe Batista (1991, 38), "[...] é de suma importância que o professor tenha em mente os processos e as tensões que marcam e marcaram o ato de ler". Por conseguinte, entende-se que, ainda segundo esse autor, as relações entre autor, texto, leitor devem ser consideradas relevantes, quando da leitura de um texto bem como o contexto sociocultural dos momentos de produção do texto e da leitura.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

No entanto, ao analisar a situação do ensino de língua, Sousa (2002, p. 138) detectou que tal ensino ainda é realizado de forma tradicional. Assim, a autora assevera que:

> Na aula de leitura, em geral, predomina, como objeto de ensino, um modelo de leitura que se caracteriza como um processo de "objetificação" do próprio texto o qual, por vezes, passa a ter um tratamento semelhante ao que se dá à frase isolada. Ou seja, a atividade de leitura passa a ter como objetivo não necessariamente a fixação de conteúdos gramaticais, mas, sobretudo, a fixação de uma técnica de leitura incansavelmente repetida. (Aspas da autora).

Assim sendo, de acordo com Silveira (1998, p. 136), o ensino de língua "[...] é designado geral, pois é direcionado para um aluno ideal, abstrato, com o perfil de um indivíduo douto e elegante ao falar". Essa prática, ainda conforme a autora, pode ser "justificada" pela "[...] questão da clientela antes elitista e agora popular [...]" que passou a frequentar o espaço escolar, a partir da democratização do ensino.

Destarte, conforme também essa autora, parece que estamos longe de proporcionar aos alunos aquilo que propõem os documentos oficiais que regem a educação, seja no tocante às condições físicas para a prática de leitura, seja no que se refere à prática dessa atividade por alguns docentes, quando buscam apenas a pronúncia das palavras e correta entonação. Quando há um debate sobre o texto, este é visto como possuidor de um sentido ou, talvez, dois: o do livro e o do professor.

Do mesmo modo, informações importantes que podem ser acionadas por meio da identificação de alguns elementos, como os apresentados por Moura (2006) e Espíndola (2010), por exemplo, passam despercebidos, pois o objetivo maior é, muitas vezes, identificar questões explícitas e responder aos exercícios propostos pelo livro.

É com o intuito de discutir a importância de identificarmos no gênero charge os elementos que ativam informações pressupostas e subentendidas, que buscamos apresentar, aqui, alguns elos entre as análises de tais

ISSN 1981-3031
Vol. 01

elementos e algumas reflexões sobre o processo de leitura e a construção dos sentidos de um texto, nesse caso, a charge.

4. SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL CHARGE

De acordo com os postulados de Bakhtin (2000), os gêneros são construídos nas diversas esferas sociais da comunicação/atividade humana. Pensando dessa forma, é possível dizer que a charge, enquanto produto social que tem por objetivo uma determinada ação, é um produto que atende a diversas necessidades presentes em nosso cotidiano.

Ademais, é pertinente pontuar que perante os diversos acontecimentos que permeiam o nosso espaço no que tange à ordem social, política e histórica, a charge revela-se como uma forma utilizada para anunciar, por meio de uma atitude crítica e, ao mesmo tempo, sarcástica e, ainda, com uma certa dose de humor, as questões polêmicas que surgem, todos os dias, em toda e qualquer sociedade.

Consoante o posicionamento de Mouco (2007, p. 05), é pertinente dizer que a charge pode ser observada como uma:

> [...] crítica humorística de um fato ou acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público, segundo a percepção do desenhista. Apresenta-se tanto através de imagens quanto combinando imagem e texto. A charge absorve a caricatura em seu ambiente ilustrativo.

Mais precisamente nesse caso, é preciso destacar que, dificilmente, uma charge será construída apenas com elementos linguísticos, tendo em vista que a possibilidade de construção dos sentidos possíveis para a leitura de uma charge é dada graças à junção dos elementos linguísticos e a relação com as imagens presentes no texto.

Além desse fato, também não seria demasiado pontuar que as charges podem ser tomadas como pequenos textos, geralmente com tons humorísticos e críticos que, face aos acontecimentos vividos por uma

ISSN 1981-3031
Vol. 01

região/sociedade, podem abordar os mais variados assuntos, mas, talvez, o destaque maior seja dado às situações políticas.

Assim, é possível depreendermos que, nesse caso, uma das premissas da charge seria a de causar o riso. Conforme salienta Minois (2003, p. 19), é possível conceituar o riso e o escárnio como "[...] o irônico, a individualidade genial, que consiste no auto-aniquilamento de tudo que é soberano, grande e nobre". Ainda nas palavras desse autor (2003, p. 20), "[...] o riso esconde o seu mistério, às vezes, agressivo, sarcástico, angélico, tomando as formas da ironia, do humor, do burlesco e do grotesco". Assim sendo, o riso pode ser compreendido como sendo multiforme e ambíguo, pois expressa tanto a alegria pura quanto o triunfo maldoso, o orgulho ou a simpatia.

No tocante à possível origem do termo 'charge', Silva (2004, p. 13) explica que:

> [...] o termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor, pode-se destacar, além da charge, o cartum (que satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia.

Portanto, a produção de uma charge está diretamente relacionada à necessidade que o produtor do texto, nesse caso, o chargista, tem em suscitar apreciações sobre um determinado tema, sobretudo, em relação ao sistema sociopolítico no qual produtor e leitor estão inseridos.

Sobre essa questão, o posicionamento de Oliveira (2001, p. 265) é o de que os textos como a charge "[...] ganham mais quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica num texto aparentemente despretensioso".

Refletindo sobre os meios de veiculação, as charges podem ser publicadas nos mais variados suportes, desde os impressos, como revistas,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

livros didáticos e, comumente, nos jornais, como em sites da internet e, independente do suporte no qual a charge é publicada, diferente de alguns outros textos, a charge tem 'validade', isto é, sua leitura será melhor apreendida se for realizada no período em que o fato nela apresentado esteja acontecendo. Do contrário, corre-se o risco de o texto não ser compreendido. Daí sua característica de ser "temporal".

No entanto, tal característica não é fator negativo que desestimule o trabalho com a leitura da charge na sala de aula, pelo professor, pois como bem assevera Mouco (2007, p. 06):

> De acordo com os conceitos atuais para o ensino de Língua Portuguesa, que é propiciar aos educandos o maior número de gêneros textuais possíveis, a inclusão do texto chargístico possibilitará aos mesmos ler além das aparências evidentes nos textos e perceber os sentidos implícitos, através da análise minuciosa deste tipo de discurso.

Para que tal possibilidade de interação com a realidade seja dada ao aluno-leitor, é preciso, portanto, que o docente trabalhe com textos que sejam atuais, que retratem o momento em que o alunado vive e que, dessa forma, a leitura da charge possa fazer sentido para o aluno, sensibilizá-lo e fazê-lo refletir, de alguma forma, para as questões políticas e sociais que estão sendo apresentadas.

Além dessas questões aqui pontuadas, é necessário que o docente tenha ciência de que para que a atividade de leitura seja realizada, de fato, é preciso que conhecimentos outros sejam ativados pelo aluno. Além disso, o acesso a tais conhecimentos dependerá, sem dúvida, da bagagem de leitura e experiências de vida que o aluno já tem. É nesse sentido que Oliveira (2001, p. 265), afirma que:

> [...] os textos chargísticos constituem, por isso, uma vasta memória social, sem a qual não poderia haver História, que só se constitui pelo discurso. E ainda: o que merece destaque, porém, é a imprescindível relação do fato histórico com o texto chargístico, este, por recuperar aquele, torna-o memorável.

p. 279
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Portanto, considerando os pressupostos suscitados até o presente momento, acreditamos que é impossível pensar o gênero “charge” e sua leitura dissociados dos fatos históricos que envolvem a produção e a leitura de um texto bem como da memória que deve ser ativada, pelos leitores, de todo e qualquer texto, com o objetivo de construir e constituir sentidos para o texto que se tem em mãos.

5. METODOLOGIA, ANÁLISES E DISCUSSÕES

Os textos aqui analisados foram coletados durante o ano de 2016, em diversos sites da internet, conforme constam nos endereços publicados abaixo de cada charge. A análise tem caráter analítico-descritivo, considerando que nosso objetivo maior é o de propiciar uma reflexão acerca da identificação dos elementos ativadores de pressupostos no gênero em questão e o processo de leitura efetiva do texto. Assim, não nos limitamos à questão da quantidade de textos ou elementos identificados, mas à função que tais elementos têm na construção dos sentidos para o texto.

É preciso destacar ainda que, devido à limitação de espaço, apresentaremos, aqui, apenas seis charges e suas respectivas análises/discussões. Partimos, assim, da leitura verbal e não-verbal dos textos, identificamos as palavras que ativam pressupostos e/ou subentendidos e realizamos, por fim, a análise propriamente dita. Ao final de nossas análises, no item considerações parciais, exporemos algumas reflexões no que diz respeito às análises e à leitura do gênero em questão, com o intuito de alinhar teoria à prática.

Uma leitura atenta dos elementos linguísticos e extralinguísticos da charge, texto 01, permite-nos identificar o elemento “de novo”, no enunciado: “Se fizer isso **de novo** eu chamo seu pai”. Todo o texto, a partir de uma perspectiva visual, leva-nos a inferir que o objetivo maior do chargista é discutir a questão da redução da maioridade penal. Essa conclusão é possível graças a todo o conjunto imagético do texto aliado à parte textual.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Texto 01:



Disponível em: http://www.juniao.com.br/crimes-castigos-e-o-olhar-diferenciado-para-definir-a-reducao-da-maioridade-penal/. Acesso em 15/08/2016

A partir da leitura do enunciado que contém o elemento ativador de pressuposição, é possível dizer que o elemento "de novo" ativa o pressuposto de que "o garoto do primeiro quadro já havia feito algo errado anteriormente". Além disso, na expressão "Calma!! É criança!!", é possível depreender o subentendido de que "crianças fazem coisas erradas e que não devem ser tratadas como adultas". Logo, é pertinente dizer que o chargista, por meio de uma crítica que pode provocar o riso no leitor, pretende mostrar o seu posicionamento contrário à redução da maioridade penal.

Texto 02:



Disponível em: http://historiativa-jailson.blogspot.com.br/p/violencia-no-brasil-atraves-das-charges.html: Acesso em 15/08/2016

Na leitura do texto 02, unindo a parte visual à parte textual, é pertinente pontuar que o produtor do texto pretende registrar uma crítica à questão da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

lavagem de dinheiro que ocorre em alguns ambientes da sociedade brasileira. Diante de tal objetivo, o chargista usa a expressão “Hoje em dia eu só lavo o meu dinheiro com água reaproveitada da chuva!!”. É preciso destacar aqui os elementos que ativam pressuposto, a saber: “hoje em dia” e “reaproveitada”. No caso do primeiro elemento, o “hoje em dia”, a fala do homem que carrega o saco de dinheiro deixa entrever que “antes ele lavava o dinheiro com qualquer tipo de água”, de forma metafórica, para explicar o processo de lavagem de dinheiro público. No caso do segundo elemento, a estrutura “reaproveitada” deixa transparecer que a água já foi aproveitada antes e passa por um novo processo de aproveitamento, por isso o uso do “re”.

Dessa forma, o que se pode concluir é que houve uma mudança na forma como o dinheiro é lavado, atualmente, pelos empreiteiros. Mas essa mudança só pode ser compreendida se houver a efetiva identificação e o entendimento das expressões “hoje em dia” e “reaproveitada”.

Texto 03:



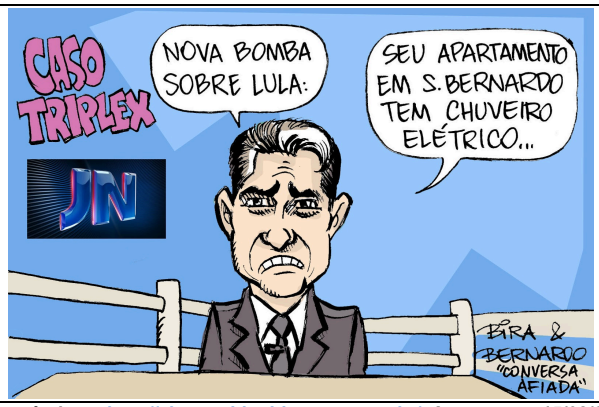
Disponível em: http://aescritanasentrelinhas.com.br/tag/charges-e-propagandas/page/2/. Acesso em 15/08/2016.

Com base na leitura dos elementos linguísticos e extralinguísticos do texto 03, pode-se afirmar que o produtor do texto tece uma crítica aos políticos que, no período de eleição, realizam suas promessas de campanhas eleitorais, mas que nunca as cumprem. Essa leitura é possível por intermédio da identificação de expressões como “quatro anos sem nenhuma infra-estrutura”, que é justamente o período em que duram os mandados de alguns eleitos no Brasil e, além disso, por meio da identificação de elementos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ativadores de pressupostos como “nunca mais”, no enunciado “nunca mais voto em você, Wilson!”. A identificação precisa de elementos como “nunca mais” nos levam a pressupor que em outro momento a personagem, que agora reclama das condições em que se encontra, já havia votado no candidato Wilson.

Texto 04:



Disponível em: http://chargesbira.blogspot.com.br/. Acesso em: 15/08/2016

A partir da leitura de todo o texto verbal que configura a estrutura da charge 04, e com base nos acontecimentos que foram veiculados durante o ano de 2016 sobre o ex-presidente Lula e o caso de ele possuir ou não um triplex dado de presente por uma empresa, o que nos chama mais atenção no conteúdo da charge como um todo é a expressão “nova bomba sobre Lula”. Mais precisamente a expressão “nova bomba” que ativa o pressuposto de que “outras bombas já existiram”.

O subentendido que pode ser construído, com base nesse pressuposto, é o de que novidades são sempre apresentadas sobre o ex-presidente. Por outro lado, dando continuidade à leitura do segundo balão do texto, fala do apresentador, é possível perceber o tom humorístico dado à nova informação “o fato de que o apartamento tem chuveiro elétrico”, como se tal informação tivesse relevância. Percebemos, de certa forma, que o chargista se releva contra as notícias apresentadas cotidianamente pela Rede

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Globo justamente a partir do momento em que faz piada com o nível de informação apresentada pelo Jornal Nacional.

Observando o texto de número 05, identificamos os elementos “agora” e “já” no enunciado “Pronto, filhinha! Agora você já pode ir para a escola...”. Dois elementos ativadores de pressupostos nos chamam a atenção no enunciado, além de toda a parte imagética que é utilizada para representar a situação de violência que circula as áreas próximas às escolas e no Brasil como um todo, no período em que a charge foi produzida e publicada. É possível observar que a menina está equipada com todo o aparato de segurança necessário para quem sai para a batalha, ou para a guerra: maleta de primeiros-socorros e colete à prova de bala. Quando a mãe diz: “agora você já pode ir...”, é possível pressupor que, considerando a violência na qual estamos inseridos cotidianamente, “anteriormente, a filha não poderia ir à escola”, apenas agora, com todo o equipamento necessário, é possível estudar.

Texto 05:



Disponível em: http://historiativa-jailson.blogspot.com.br/p/violencia-no-brasil-atraves-das-charges.html. Acesso em 15/08/2016.

O subentendido que circunda todo o texto da charge é o de que a violência atinge índices alarmantes e que até frequentar a escola está difícil no Brasil. Essa inferência é algo que pode ser construído, ou não, pelo leitor do texto. Pertence, portanto, ao nível pragmático da leitura e pode ser ativada

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ou não, a depender do conhecimento de mundo e das experiências de vida do leitor.

A leitura da charge, no exemplo 06, permite identificar o elemento "também" como ativador de pressuposto. Com base na leitura de todos os elementos (verbas e não verbais) que são utilizados para construir o texto, é possível dizer que os pressupostos ativados pela partícula "também", presente no enunciado "Você acha mesmo que eu também tenho que caçar mosquito, João?", imputado à Dilma, podem ser: "Outra pessoa, além de Dilma, tem que caçar mosquito", "Dilma faz outra coisa além de caçar mosquito" e "Dilma e outra pessoa têm que caçar mosquito". O subentendido que permeia o pressuposto apresentado pelo chargista é o de que Dilma não tinha opinião própria, mas, pelo contrário, fazia tudo que lhe era recomendado. Vemos, portanto, o posicionamento do chargista diante da situação política na qual o país estava vivendo em 2016.

Texto 06:



Disponível em: http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/feira-livre/a-charge-do-sponholz-7/. Acesso em: 15/08/2016

6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerando a discussão aqui empreendida, é importante destacar que a utilização de elementos ativadores de pressupostos (que se encontram inscritos na própria estrutura da língua), pelo falante/produtor do texto, apresenta-se como uma estratégia argumentativa, que traz evidências das intenções do locutor na produção dos seus textos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Vimos, com base nas breves análises, que a identificação de elementos que ativam pressuposição, na leitura do gênero charge, representa um recurso de extrema importância para a apreensão do/s sentido/s do texto, bem como para as possíveis intenções do locutor diante do seu interlocutor, visto que usamos a linguagem sempre de forma intencional.

Dessa forma, entendemos que um trabalho efetivo com a leitura deve propiciar ao aluno uma maior interação com o texto que está sendo lido, possibilitando-lhe não apenas uma mera decodificação de signos e a identificação de informações explícitas no corpo do texto, como uma espécie de "copiar-colar", mas a percepção de toda a intencionalidade que está implicitamente/explicitamente marcada no texto, por meio da identificação de elementos ativadores de pressuposição e, ainda, as relações entre o texto lido e as suas outras experiências de leitura e de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BATISTA, Antônio A. G. Sobre Leitura: Notas para a concepção de uma leitura de interesse pedagógico. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n-52, out/dez, 1991.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão Técnica da Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ESPÍNDOLA, L. C. Implícitos linguísticos e pragmáticos: pressupostos e subentendidos. In: **LINGUAGENS: USOS E REFLEXÕES** vol. 6. ALDRIGUE, Ana C. de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (Orgs). João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

MOUCO. Maria aparecida Tavares. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica.** 2007. Disponível em

ISSN 1981-3031
Vol. 01

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf. Acesso em 30/10/2015

MOURA, H. M. **Significação e contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianopólis: Editora Insular, 2006.

MINOIS, G. **História do Riso e do Escárnio**. Editora da UNESP, 2003.

OLIVEIRA, M.L.S. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, J. C. **Letras & Comunicação***:* uma parceria para o ensino de língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Carla Letuza Moreira e. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: BASTOS, Neusa Maria Barbosa. (Org.). **Língua Portuguesa** - História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: Cortez, p. 135-152, 1998.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais de leitura*:* uma reflexão em contraponto**.** In: ZIBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura***:* Perspectivas interdisciplinares*.* São Paulo: Ática, p. 18-29, 2001.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

p. 287
ISSN 1981-3031
Vol. 01

LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Adriana Nunes de Souza
drikalagoas@hotmail.com

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
maria_auxiliadora8@hotmail.com

RESUMO: O mundo passa, atualmente, por uma evolução tecnológica que impõe a todo o momento, desafios que exigem uma visão mais crítica e ampliada sobre os recursos que estão a nossa volta, isto traz a necessidade de discutir a questão do letramento e ensino. A pesquisa analisou, em oficinas realizadas no Campus Arapiraca do Instituto Federal de Alagoas com professores da rede pública estadual, as práticas pedagógicas do ensino de leitura dos docentes participantes e, a partir de uma intervenção, buscou inserir a prática social da leitura e sua importância para o letramento, a relação entre o prazer de ler e a formação do gosto leitor, e a importância da oralidade para o letramento. Tratou-se, portanto, a formação leitores como algo que requer condições favoráveis para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Durante a pesquisa, pensou-se a leitura como um recurso que possibilita uma inserção social maior, pois ela permite uma melhor aprendizagem, sendo esta um mecanismo de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: letramento, ensino, formação do leitor.

INTRODUÇÃO

Uma preocupação constante dos professores (não apenas os das séries iniciais, mas também os do Ensino Médio integrado ou não) é a formação de um leitor, de um aluno que leia e interprete os textos que o envolvem na sala de aula e na vida fora da escola.

Essa preocupação motivou o estudo que analisou a prática pedagógica propondo soluções que façam da leitura algo mais prazeroso, atraente para seu público – que é o alunado – e próximo da realidade do aluno, proporcionando assim a construção do conhecimento.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nesse sentido, acredita-se que é necessário inserir na escola novas perspectivas e formas de trabalhar a leitura e a produção textual, fazendo do professor um orientador, o qual pergunte: “que atividades meus alunos devem fazer para aprender”, e não pergunte: “o que devo ensinar a meus alunos”.

Esse profissional insere-se no mundo contemporâneo que passa atualmente por uma evolução tecnológica a qual impõe, a todo momento, desafios que exigem uma visão mais crítica e ampliada sobre os recursos que estão a nossa volta.

Nesse contexto, vêm-se alterando as práticas culturais de leitura e modos de ler, sinalizando para uma análise das práticas de “LETRAMENTO”, pouco enfrentadas nos processos de alfabetização. Segundo Magda Soares (1998, p.47) letramento “é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita”. Partindo desse pressuposto, a ressignificação das práticas de formação de leitores é necessária e urgente, exigindo um compromisso político e sistemático da Universidade na formação do professor.

Surge, dessa forma, um novo paradigma no que diz respeito às intenções dos atos de ensinar a ler e a escrever: é mobilizar os elementos de criação a partir da vivência: “o sentido do que se lê é produzido exatamente na relação entre ler o texto e ler o contexto, em que a compreensão não é algo imóvel, estático, pronto, à espera do leitor...”(FREIRE, 2000, p.22). A construção parte do que é produzido e construído nas relações entre texto, leitor e contexto. Portanto, formar leitores é algo que requer condições favoráveis para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

Para isso, torna-se necessário lembrar as teorias relacionadas ao letramento, e a pesquisa fez este estudo associando os multiletramentos à necessidade da formação de um leitor competente para que haja o êxito escolar.

MATERIAS E MÉTODOS

p. 289
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Foram reunidos professores do ensino fundamental e médio que atuam em escolas públicas e particulares do município de Arapiraca. Inicialmente, tivemos uma grande dificuldade para iniciar a execução da pesquisa, pois a recepção dos professores foi bastante problemática, muitos não se interessaram por não haver maior remuneração por terem participado, ou por alegarem falta de tempo, já que a maioria trabalha os três horários.

A pesquisa foi iniciada com a participação de 10 professoras da educação básica, estas bastante interessadas no tema e declarando-se ávidas por redescobrir o ensino de língua, já que encontravam muitas dificuldades na formação do leitor.

Foram discutidas as práticas dessas docentes e as que são disseminadas nas escolas em que trabalham (das redes públicas estadual e municipal, ou da rede privada) e verificou-se que o letramento, a leitura, é vista em um segundo plano nas aulas; em geral, a gramática é o foco das aulas de Língua Portuguesa. A discussão feita com as docentes revelou que leitura e a escrita ocupa espaço pouco privilegiado no cotidiano e na vida escolar da população da cidade.

Após essa verificação, para a intervenção, foram elaboradas e executadas oficinas de leitura, nelas eram sugeridas atividades para que as professoras participantes do projeto pudessem aplicar nas salas de aula, do ensino médio e fundamental, e depois pudéssemos avaliar os resultados.

Foi feita a discussão de temas ligados à análise do discurso e às variantes linguísticas (estas na perspectiva de Marcos Bagno), verificamos que o preconceito linguístico ainda existe entre as docentes participantes.

O trabalho com as variantes proporcionou uma ampla discussão quanto ao uso da linguagem de internet como suporte para a aula de Língua Portuguesa, já que não podemos nos afastar do uso cotidiano do idioma e considerá-lo é fundamental para a aprendizagem da norma culta.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Também foram discutidas nos encontros questões relativas aos gêneros textuais (a teoria, em especial de Bakhtin, Pêcheux e Fiorin e a prática, apresentando contos, crônicas, canções, charges, quadrinhos, artigos de opinião e as possibilidades de trabalho com eles).

Para as discussões e oficinas foram utilizadas cópias de textos dos teóricos trabalhados e textos literários de diversos gêneros, além de canções e textos jornalísticos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

O conceito de letramento teve seu uso iniciado nos meios acadêmicos para diferenciar os estudos sobre “o impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização escolar os quais destacam as competências individuais no uso da escrita.

Sua definição, entretanto, é bastante difícil, por isso o termo não está ainda dicionarizado, pois os estudos sobre letramento envolvem não apenas a escrita mas também a oralidade: uma criança pode estar em contato com práticas de letramento antes mesmo de saber ler e escrever, como veremos adiante, a exemplo, compreender uma frase como a fada madrinha vai trazer, está reconhecendo um enunciado próprio da escrita. Na oralidade, muitas vezes usamos expressões como “deixe-me fazer um parênteses”, para ser compreendida essa expressão nos leva a uma associação com a escrita. Até mesmo gestos podem nos conduzir a eventos de letramento com as mãos alçadas que repetem a forma das aspas e que associam oralidade e escrita.

Podemos hoje definir letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para fins específicos” (KLEIMAN, 1995).

Os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou o uso da escrita desde o século XVI, opõem oralidade e escrita, estudam as várias agências de letramento como a família, a igreja e a escola,

p. 291
ISSN 1981-3031
Vol. 01

esta divulgadora do modelo predominante de letramento: a alfabetização e o modelo autônomo, e responsável pela dicotomia alfabetizado e não-alfabetizado.

No modelo autônomo de letramento a escrita é um produto completo que não se vincula ao contexto, portanto para interpretá-la não há a necessidade de conhecê-la. A interpretação estaria assim determinada pelo funcionamento interno do texto escrito sendo independente das reformulações estratégicas que são características da oralidade, tais como a improvisação e a função do interlocutor, as quais alteram a forma da mensagem. Dessa forma, no modelo autônomo, escrita e oralidade são categorias distintas, para nosso projeto não pensamos esse modelo, mas no modelo ideológico de letramento.

Street denomina modelo ideológico de letramento aquele em que as práticas de letramento são consideradas não apenas aspectos de uma cultura, mas as estruturas de poder de uma sociedade. Segundo ele, qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado. (KLEIMAN, 1995)

Logo, o modelo ideológico não pode ser considerado uma negação dos estudos realizados pelo autônomo, mas deve relacionar os correlatos cognitivos da aquisição de escrita na escola às estruturas culturais e de poder que o contexto da aquisição escolar representa. Ele torna-se assim importante para a questão da leitura e da formação da cidadania, pois neles as práticas discursivas são relacionadas aos eventos de letramento, sendo objetivo do projeto a formação de um leitor completo é necessário pensarmos nesse letramento.

p. 292
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Vemos, pois, que no modelo ideológico há o pressuposto de que as práticas de letramento se alteram de acordo com o contexto, assim as diferenças nas práticas discursivas de classes socioeconômicas distintas ocorrem devido à forma como elas integram a escrita em seu cotidiano.

Pressupomos, pois, que a leitura seja constante nas práticas escolares e não se restrinja às aulas de língua portuguesa, como afirmam OLIVEIRA e ANTUNES (2013):

> É sabido que a escola é um espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento e não somente em aulas de língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas. E essa leitura não pode ser realizada de qualquer forma, O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível.Infelizmente não é isso que temos visto na grande maioria das escolas brasileiras. A negligência dos professores na mediação durante as atividades de leitura é uma atitude corrente nas escolas de nosso país, mesmo tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assumido como foco principal do trabalho do professor atividades que pressupõem um conjunto de habilidades e estratégias direcionadas a compreender textos e a aprender a partir deles.[30]

À questão da leitura, associa-se a produção textual, MARCUSCHI (2001) afirma que:

> Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

Estudou-se, assim, em que medida isso é relevante em nossa realidade e como isso influencia a produção textual discente.

Assim, o problema da leitura na escola, para ser sanado, precisa superar a visão de que a leitura é a mera decodificação de grafemas e de regras gramaticais. Precisa pensar a leitura como um processo de construção

[30] In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro (org). ***Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.*** São Paulo: Parábola, 2013. P. 64.

p. 293
ISSN 1981-3031
Vol. 01

do significado, que envolve interação com a memória e a ativação de diversos esquemas que possibilitam a compreensão de cada novo texto apresentado.

Essa formação da uma memória discursiva, no Brasil, é bastante díspar, pois nas classes abastadas, com alta escolarização, o livro e as personagens infantis fazem parte do universo da criança desde muito pequena; o livro é encarado como diversão, e a leitura é feita de modo interativo, a criança é estimulada a falar sobre o livro, a analisar aquilo que leu ou que ouviu. As famílias com alto nível de escolarização, portanto, antecipam o que a escola deveria fazer, nessas famílias ouve-se a criança e estimula-se o contar histórias, a imaginação.

Nas classes com baixa escolarização, nas comunidades carentes tão comuns no Brasil, o conteúdo dos eventos de letramento é diferente, praticamente não há livros, e quando eles existem não se estendem as perguntas ao mundo externo ao livro, não há analogias, a criança é desencorajada a falar, ela deve ser ouvinte. Nesse contexto, não se deixa a imaginação interromper o relato factual ou moral do adulto.

Essa diferença reflete-se no sucesso escolar da criança, as de classes com alto nível de escolarização terão facilidade para lidar com o letramento escolar, já as provenientes de classes com baixo nível de escolarização terão dificuldade de lidar com os problemas e com o mundo da leitura. Cabe à escola mudar essa realidade através da formação do leitor, não se pode, pois, ter como predominante nas práticas escolares o modelo de letramento autônomo, o qual considera como vimos, aquisição da escrita como um processo neutro que independente do contexto social deve desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos; isso apenas se prestaria à manutenção de um sistema reproduz a desigualdade agravando a pobreza e o analfabetismo generalizado. A escola precisa superar isso e trazer a leitura para a prática escolar de modo efetivo contribuindo para o letramento, ou melhor, para os multiletramentos (como o digital, o literário...) que possibilitam a superação do problema e a formação de um leitor competente.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A prática escolar que visa ao domínio da escrita e da compreensão de um texto abstrato pressupõe a polarização oralidade e escrita, por isso, para ser coerente, dever-se-ia analisar ambas, o que em geral não ocorre.

O ensino, nessa concepção tem como objetivo iniciar e avançar num processo que culmina na produção de um texto formal em oposição ao texto oral. Esse texto (o escrito) revelaria assim, um planejamento prévio que geraria um texto ordenado de estrutura reconhecível (dentro de algum gênero). No plano referencial dos conteúdos, teríamos, como fim da escolarização, um texto mais abstrato que o texto oral.

Entretanto sabe-se que este fim nem sempre é alcançado, vêem-se textos de pessoas com oito, dez anos de escolarização que têm problemas estruturais e de compreensão, mesmo a leitura tem problemas de interpretação.

As deficiências no sistema educacional ou o fato de o professor muitas vezes não ser representante de uma cultura letrada ou ainda as falhas no currículo, segundo Kleiman, não justificam esse fenômeno. As falhas para ela estão ligadas ao próprio modelo de letramento escolar.

A concepção de ensino como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática discursiva que na medida em que “possibilita a leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”. (FREIRE, 1991, apud KLEIMAN, 2008)

Na concepção freiriana, a escola brasileira precisa, portanto, tornar-se um lugar de transformação e não de eternização de práticas sociais excludentes, assim é fundamental a academia unir-se à comunidade para que esse quadro se altere, que a leitura seja de fato uma realidade e um prazer para o público atingido pelo projeto.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Há ainda a preocupação com a formação do gosto, a qual, associada à transformação do prazeroso não se dá num passe de mágica, é preciso trazer a leitura para "despertar" o sabor de ler, propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência social da leitura, para a argumentação fundamentada e para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do sujeito leitor.

A leitura deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como conhecimento de opções, que, à medida que se tornam conscientes, podem ir sendo utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores e autores. Nessa perspectiva, a dramatização e a discussão acerca dos textos é fundamental para que os participantes construam o conhecimento e formem-se como leitores críticos e conscientes.

A formação do gosto envolve também a diversidade como princípio norteador da seleção e utilização dos textos literários e da reflexão sobre o desenvolvimento dos destinatários, para um aqui e agora e para um futuro que se constroem.

As leituras de que os alunos gostam podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos alunos), articuladas aos objetivos didático-pedagógicos da escola na qual está inserido.

A formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Por isso a inserção da criança e do adolescente no mundo da literatura (canônica ou não) torna-se fundamental; eles precisam fazer da leitura um hábito prazeroso, e não uma obrigação.

Não podemos abandonar o papel histórico que nos cabe, como cidadãos e professores, de nos formarmos como leitores para interferirmos criticamente na formação de outros leitores.

Esta proposta de formação do gosto nem se assenta em produtos, nem é controlável: é um movimento vivo de contradições que instigam caminhos

p. 296
ISSN 1981-3031
Vol. 01

mais adequados de superação, a partir dos princípios que iluminam o perfil de sociedade que queremos. Por isso aproximar o público da literatura e da leitura é de fundamental importância, pois isso contribuirá para a formação do cidadão e para o desempenho escolar dos participantes.

Assim foram programadas as oficinas e as discussões com os professores, pois analisar e discutir as práticas escolares foi fundamental para que se compreendesse a importância da leitura para o sucesso escolar e a implicação que sua ausência traz para o fracasso dos discentes; a discussão possibilitou a formulação de atividades que intervieram na prática docente dos professores participantes da pesquisa.

Com a intervenção, pudemos verificar que a mudança na prática docente possibilitou um desenvolvimento significativo nas práticas de leitura e contribuiu para um efetivo letramento dos discentes. Sabe-se que se o leitor for competente, capaz de reconhecer a importância de técnicas argumentativas e recursos retóricos em textos argumentativos, entenderá melhor as técnicas de produção de textos deste tipo e consequentemente terá um melhor desempenho escolar; o que possibilita a inclusão social, portanto o trabalho com a leitura é essencial para a escola.

CONCLUSÃO

A leitura é o veículo para o sucesso escolar e a inclusão social, pois possibilita a análise crítica e a compreensão real dos diversos componentes curriculares e do mundo em que o discente se insere.

O letramento é condição para a inclusão social, pois a vivência das situações de comunicação e o contato com os diferentes gêneros que surgem na vida cotidiana exercitam a competência linguística do falante/ouvinte produtor de enunciados. A saber: competência linguística é um conceito aprofundado, que possui certa complexidade, mas que aqui está recortado no sentido de que todos nós somos aptos, temos uma estrutura interna que,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

aliada ao social, faz com que consigamos perante determinada estrutura e contexto, definir a que categoria um dado enunciado pertence. Essa competência é inerente ao ser humano social, que interage, comunica, cria e recria. Na medida em que um indivíduo avança em grau de escolaridade, na medida em que ele tem um maior contato com a leitura, ele tende a tornar-se cada vez mais proficiente na operacionalização de variadas categorias textuais. Da mesma maneira experiência de vida e cultura geral fazem evoluir linguisticamente os falantes, e isso torna a leitura fundamental para a formação discente e para a formação do cidadão.

Se a educação há muito se preocupa com a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno, e a comunicação e a leitura do mundo são parte dessa realidade, o professor, nesta realidade, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos e sempre inserindo a leitura como recurso para o processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. e MACHADO, V. R. (org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRONCKART, J. “Os mecanismos enunciativos” in BRONCKART, J. **Atividades de linguagem textos e discursos**. EDUC, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez 2000

KLEIMAN A. e MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003

KLEIMAN A. **Oficina de leitura**. São Paulo: Editora Pontes, 2004

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 10ª imp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Luís Antonio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, In: **Gêneros textuais & ensino**. Editora Lucerna, Rio de Janeiro: 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

LIVRO DIDÁTICO: diálogos sobre as propostas de leitura como aprendizagem cultural polimorfa

Larissa Gabriela Gouveia dos Santos
santoslarissag@gmail.com

Adriana Cavalcanti dos Santos
adricavalcanty@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho é fruto da análise do livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente, das propostas de leitura. Tivemos por escopo desvelar, ou não, se as propostas de leitura possibilitam uma aprendizagem da leitura enquanto prática cultural polimorfa. Mediante essa curiosidade, desenvolveremos uma investigação qualitativa (LUDKE E ANDRE, 2007; CHIZZOTI, 2006), do tipo documental, por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Apoiamos-nos em estudos sobre os pressupostos da investigação: o livro didático no Brasil e em Alagoas (CHOPPIN, 2004; OLIVEIRA, 2011; MOURA, 2007); o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2014), com foco no Ensino Médio; a leitura como prática cultural polimorfa (BOURDIEU e CHARTEIR, 2009; BUTLEN, 2015; PASSERON, 1986, 1991); e, sobre as concepções e práticas de leitura na escola e/ou nas práticas socioculturais dos sujeitos da EJA (KOCH e ELIAS, 2003; MARCUSCHI, 2008). Nos resultados apresentamos o distanciamento das práticas de leitura como aprendizagem cultural polimorfa e a ênfase em uma diversidade de textos do domínio discursivo literário.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura - Livro didático - Educação de jovens e adultos.

1 INTRODUÇÃO

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.
> (Paulo Freire, 1997, p. 11)

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Este artigo tem por escopo apresentar resultados parciais[31] da pesquisa ‘’ Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: O Lugar da Leitura como Prática Cultural Polimorfa’’, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, que tem por objetivo analisar as práticas de leitura do livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desvelando a perspectiva, ou não, da leitura como prática cultural polimorfa.

A escolha do referido manual didático deu-se pelo fato de consistir na única coleção de Língua Portuguesa, do Ensino Médio da (EJA), demarcando, assim, à relevância da nossa investigação. É um livro multidisciplinar que aborda temáticas específicas como a língua e a linguagem. O livro compreende a língua como uma construção social e histórica mediante as modificações perpassadas pelo tempo; e a linguagem como produto das relações sociais, que possibilita interação entre os interlocutores (BRASIL, 2014).

Ao nos propormos a analisar as práticas de litura do LD da EJA, consideramos que as referidas propostas devem considerar a pluralidade de jovens que saíram do ensino médio “regular” diurno para o ensino médio noturno caracterizando o processo de juvenilização na/da EJA (CARRANO, 2007). Nesse contexto, indagar-se sobre o jovem leitor ou não leitor implica, antes de qualquer coisa, saber quem é este jovem, o que ele lê, onde, quando e por quê lê, bem como descobrir os motivos do distanciamento ente as leituras escolarizadas e as leituras das práticas sociais realizadas por os jovens (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012).

No manual do livro objeto de análise define-se que o principal objetivo da leitura é contribuir para a formação do leitor, considera que o material didático vai além do contato com os textos, mas no estudo dos diferentes tipos textuais e gêneros literários e não-literários e que o ensino da língua não é o fim, é uma condição que possibilita o sujeito a intervir de forma concreta

[31] Os resultados parciais referem-se à descrição do andamento da pesquisa até a metade de seu tempo transcorrido.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

socialmente (ALMEIDA, 2013). Tal objetivo reforça a nossa curiosidade epistemológica aponto de questionarmos: como a leitura é entendida no referido manual?

Como aporte teórico apoiamo-nos nos postulados teóricos de Almeida (2013), Butlen; Abreu (2015), Freire (1989); Freitas *et al* (2007); Marcuschi (2008), Souza; Mendonça; Corti (2012), Santos *et al* (2004); e, Santos (2014). Considerando que ambos dialogando sobre a especificidade das práticas de leitura, e alguns fazem uma aproximação com a EJA.

O artigo está organizado em três partes: na primeira, fazemos uma abordagem teórico-conceitual sobre as práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos; na segunda, apresentamos da metodologia aplicada; e por fim, analisamos o livro didático *corpus* da investigação.

2 PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: PONDERAÇÕES CONCEITUAIS

De acordo com Butlen (2015), em *A leitura: uma prática cultural polimorfa*, o cânone escolar "é frequentemente visto como demasiado acadêmico, muito distante, do ponto de vista cognitivo, mas também muito afastado dos valores, das experiências, da cultura, da subjetividade e das fontes de prazer dos jovens do século XXI" (BUTLEN, 2015, p. 16). Assim, os conteúdos do Ensino Médio trabalhados no âmbito escolar, muitas vezes, não vivenciam as práticas de letramento nas quais os jovens se engajam diariamente como, por exemplo, a leitura de textos religiosos, e-mails, sites de relacionamento, dentre outras, deixando de aproximar seus interesses significativos no planejamento de atividades de leitura e escrita em sala de aula.

A leitura como prática cultural polimorfa é entendida, por nós, como composta por múltiplas formas heterogêneas de práticas de leituras, presentes na vida cotidiana e para além dela. O polimorfismo da leitura, em

p. 302
ISSN 1981-3031
Vol. 01

um mundo letrado, se revela necessário e até mesmo determinante para se adentrar nas outras práticas culturais.

> Ao ir ao encontro de todas as outras, ela (leitura) se afirma como "a mais naturalmente polimorfa das práticas culturais". Ela dá suas chaves, ela contribui para seu exercício e o facilita. Ela esclarece, serve de base para as criações artísticas, muitas das quais, desde as primeiras escritas, se enraízam na cultura escrita, ampliam-na ou a ela se reconectam. Em suma, as práticas de leitura alimentam as outras práticas culturais, com elas dialogam, se combinam permanentemente: com a literatura, a poesia, o teatro, a música, a pintura, as artes visuais, a fotografia, o cinema. O sistema educativo que se apoia nas compartimentalizações disciplinares frequentemente esquece e raramente introduz a transdisciplinaridade. (BUTLEN, 2015, p. 22)

Analisando as concepções de leitura na EJA no Livro Didático, *corpus* da investigação, e pautando-nos nas definições dadas nos estudos de Bezerra (2009), Linhares (2012) e Silva; Moreira e Barbosa (2006), deparamo-nos com percepções de que a leitura voltada para educandos dessa modalidade de ensino necessita considerar que seus sujeitos possuem especificidades e, por vezes, uma vasta vivência de mundo, construída nas relações que constroem socialmente com o outro no meio em que estão inseridos, e que devem ser levadas para as aulas de forma crítica e ativa, afim de compreender o contexto social e histórico em que vivem.

De acordo com o manual do educador do livro didático analisado, ‘’quando se trata de um material destinado à EJA, faz-se necessário considerar com especial atenção as peculiaridades do público em questão: histórico de vida e de escolaridade; experiência profissional; lugar ocupado pelo processo de escolarização. ’’ (ALMEIDA, 2013, p. 8).

Linhares (2012) afirma que as concepções de leitura que permeiam o contexto escolar decorrem das concepções de língua, texto e de sujeito. A leitura permite expandir o conhecimento a ser adquirido, assim, enriquecendo o letramento dos educandos. ‘’o professor precisa revestir o trabalho com a Língua Portuguesa, sobretudo a atividade de leitura, na EJA, de seu caráter político e social, mantendo-o vivo e conexo com o mundo real, como, aliás,

p. 303
ISSN 1981-3031
Vol. 01

requer qualquer trabalho numa perspectiva de educação popular''. (LINHARES, 2012, p. 47)

Ademais, Silva; Moreira e Barbosa (2006) ponderam que consideram a leitura como uma concepção interativa, passando a ser vista como um processo de compreensão que não se limita a uma mera decodificação de símbolos. Justamente por entender a função social da leitura como instrumento político e ideológico.

Sendo assim, as experiências dos sujeitos da EJA precisam ser acolhidas pela escola, levando em conta as experiências desses educandos como agentes sociais. Para Bezerra (2009),

> O processo de leitura na escola vai ampliar competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, isto é, dominar o discurso nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica de organização que rege a sociedade, bem como interpretar as sutilezas de seu funcionamento. (BEZERRA, 2009, p. 114)

A prática da leitura estimulada com um rico letramento obtido em recursos didáticos como o livro se mostra fundamental no processo de aprendizagem do sujeito da EJA, que já possui uma carga histórico social de vida e de saberes sobre as práticas sociais de leitura.

3 CAMINHO PARA OS ACHADOS: METODOLOGIA E ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Esta pesquisa qualitativa, de natureza documental, vem se desenvolvendo, com base na análise de documentos (livro didático, Guia do livro didático, resoluções oficiais), os referidos documentos estão sendo analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006)

Porém, o nosso principal objeto de análise consiste no conteúdo encontrado nas unidades analisadas no livro didático de Linguagens e Códigos do Ensino Médio da EJA, da coleção Viver e Aprender, especificamente, as propostas de leitura.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

De acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLDEJA (2014)

> No que se refere especificamente ao ensino da Língua Portuguesa, enfatizam-se, a partir da análise e compreensão dos textos, os recursos linguísticos adotados nos diversos capítulos, destacando as implicações de sentido que tais recursos comportam. Os mais variados gêneros textuais são abordados, com a exploração das variantes linguísticas e com o reconhecimento das linguagens e códigos de várias regiões do país e culturas distintas. (BRASIL, 2014, p. 226)

No presente artigo, apresentamos a análise de 2 (duas) unidades do livro didático, são estas: ‘’Linguagens para comunicação’’ e ‘’Visões’’. Para analisar a diversidade ou a homogeneidade de gêneros textuais sugeridos nas propostas de leitura do Livro Didático, buscamos dialogar teoricamente sobre as propostas de leituras encontradas no LD, considerando a circulação de gêneros da herança cultural clássica e as criações contemporâneas; identificar os pressupostos das propostas de leitura do livro didático considerando a leitura, ou não, como prática cultural polimorfa e refletir sobre as práticas de leitura propostas pelo livro didático e o universo leitor do sujeito aluno da EJA na contemporaneidade.

4 “ACHADOS” NO LIVRO DIDÁTICO: DAS ESCOLHAS AS PROPOSTAS DE LEITURA DOS GÊNEROS

O livro didático de Língua Portuguesa que estamos analisando constitui-se de três etapas, destinadas ao diálogo sobre Linguagem e Códigos e suas Tecnologias. Essa obra propõe trabalhar com a leitura, a escrita, a oralidade e os fenômenos linguísticos nos textos, a partir de propostas de leitura dos gêneros literários e não literários.

Possibilita, ao considerarmos os contextos específicos, a análise do texto literário como instrumento de crítica da realidade social e histórica, que fazem parte da realidade cotidiana dessas pessoas e podem ser trabalhadas

ISSN 1981-3031
Vol. 01

em sala de aula para enriquecer o letramento dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Numa primeira aproximação do objeto investigado, sistematizamos no quadro 1 o nosso olhar sobre as práticas de leitura, analisadas, como já afirmamos, nas duas primeiras unidades do referido do LD:

QUADRO 1 – GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LEITURA

Unidade	Título	Gênero/Textos	Propósitos da leitura (leitura, produção do texto ou compreensão textual)
1	**Linguagens para comunicação**	Texto do livro didático (fragmentos de textos científicos)	Leitura, Compreensão textual
		Fotos (de obras de arte clássica, pinturas rupestres, grafites de arte urbana.)	Os alunos são convidados a realizarem a leitura do gênero para que possam compreender o conceito de Arte, Artista e Obra de Arte, com ênfase na distinção entre os gêneros verbais e não-verbais.
		Música	Os alunos são convidados a realizarem a leitura e a compreensão de um samba-enredo para que possam compreender a formação histórica da Língua Portuguesa no Brasil (expressa na letra da música).
		Glossário	Aos alunos orientava-se a leitura de palavras e/ou de expressões pouco conhecidas**.**
		Poemas	Os alunos são convidados a realizarem a leitura e a compreensão de um poema complexo de Olavo Bilac.
		Fragmento do livro "Método moderno de tupi antigo".	Os alunos são convidados a realizarem a leitura de trechos extraídos do livro "Método moderno de tupi antigo", escrito pelo professor Eduardo de Almeida Navarro.
		Notícia	Os alunos são convidados a realizarem a leitura de fragmentos de textos de divulgação científica.
		Contos	Os alunos são convidados a realizarem a leitura de um fragmento do gênero conto para que possam compreender aspectos da cultura indígena.
		Romance	Os alunos são convidados a realizarem a leitura do gênero literário romance do livro Cartas, de Graciliano Ramos.
		Biografia	Os alunos são convidados a realizarem a leitura de narrações da história de vida de personalidades brasileiras, em sua maioria, poetas.
		Charge	Os alunos são convidados a realizarem a leitura e compreensão textual de charges, retiradas do Exame

ISSN 1981-3031
Vol. 01

			Nacional do Ensino Médio (2015).
		Depoimento	Os alunos são convidados a realizarem a leitura de depoimentos de autores e intérpretes da música brasileira do século XXI.
		Discurso	Os alunos são convidados a realizarem a leitura do discurso de posse do ex- presidente Luiz Inácio Lula da Silva.
		Peça teatral	Os alunos são convidados a realizarem a leitura por meio do gênero literário com as peças teatrais ‘’Auto da barca do inferno’’ e ‘’Na festa de São Lourenço’’
		Documento histórico	Os alunos são convidados a ler a carta de Pero Vaz de Caminha.
3	**VISÕES**	Poemas	Os alunos são convidados a realizarem a leitura de cinco poemas do poeta Gregório de Matos.
		Textos informativos do LD	Os alunos são convidados a realizarem a leitura de informativos sobre o Barroco e o estado da Bahia.
		Texto literário – Sermão	Os alunos são convidados a realizarem a leitura de ‘’Sermão vigésimo sétimo, com o Santíssimo Sacramento exposto’’, o sermão, na figura do padre, tenta mostrar como o cristianismo é incompatível com a escravidão.
		Anedota	Os alunos são convidados a ler e interpretar um texto de uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio de 2015.

Fonte: Almeida, 2013

Como podemos observar no quadro, o livro sugere a leitura de diferentes gêneros textuais, verbais e não verbais, tais como: documento histórico, biografia, discurso, música, poema, romance, sermão, conto, depoimento, tira, charge, glossário, anedota, peças de teatro, imagens de obras de artes clássica (Constantin Brancusti, José Maria de Medeiros, Johann Moritz Rugendas, Pablo Picasso, Tarsilia do Amaral, Edvard Munch, Iolanda Huzak, Vicent Van Gagh, Jan van Eyck, Marcel Duchamp, Nicolina Vaz, Jacques-Luis David), pintura rupestre, grafites de arte urbana.

O LD apresenta uma tentativa considerar a leitura como prática polimorfa, pois sugere a leitura de gêneros literários e não-literários, tendo maior predominância em poemas e textos informativos do LD, pois nas duas unidades analisadas, o gênero literário apareceu 36 vezes entre poemas, romances, contos, carta e peças teatrais; e os textos informativos, aparecendo 23 vezes.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Entretanto, fazemos a ressalva de que há a ausência, nas unidades analisadas, de gêneros que circulam na cultura digital, desconsiderando até certo ponto o fato de que os jovens também são usuários mais frequentes dos computadores, uma atividade que, ao contrário do que é comum se afirmar implica leitura e, eventualmente, escrita (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012).

Os gêneros textuais trabalhados no Ensino Médio no âmbito escolar, muitas vezes, não vivenciam as práticas de letramento nas quais os jovens se engajam diariamente como, por exemplo, a leitura de textos religiosos, e-mails, sites de relacionamento, dentre outras, deixando de aproximar seus interesses significativos ao planejamento de atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Na análise é possível perceber que o LD traz várias propostas de leitura de gêneros textuais diversos em todas as unidades analisadas, dando ênfase aos que circulam nas práticas sociais, e explora também as variantes linguísticas e seus usos nas diferentes regiões do país.

Ressaltamos, como observado no quadro 1, a heterogeneidade de gêneros textuais identificados no LD analisado com propostas de leitura, entretanto, sentimos falta da presença de gêneros que circulam no universo da cibercultura e fazem parte das práticas sociais de jovens e adultos no universo contemporâneo.

Dado o exposto, a necessidade de se estabelecer um programa nacional de distribuição de livro didático adequado para atender a este público específico e, ao mesmo tempo plural, deve atentar para a realidade vivida pelos sujeitos, de modo a considerar a diversidade e a importância das práticas de leitura enquanto prática cultural polimorfa, que desperta a curiosidade e capacidade de se posicionar criticamente mediante a leitura de um texto. Segundo Freire (1981), em seu livro “A importância do ato de ler”,

> Em qualquer caso, o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que

p. 308
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> observamos. Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade; se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade. (p. 33)

Com isso, debruçamo-nos sobre a análise das práticas de leitura propostas pelo LD, com o olhar direcionado para o tratamento dos gêneros textuais, observando se os gêneros presentes no LD para a leitura são diversificados, e se as práticas propostas se aproximam das práticas sociais de leitura dos educandos da EJA e se estão relacionadas também a uma herança cultural, sendo assim polimorfa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação teve por escopo analisar as práticas de leitura do livro didático (LD) de língua portuguesa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo assim, tentamos desvelar a perspectiva, ou não, da leitura como prática cultural polimorfa. Ao debruçamo-nos sobre a análise das práticas de leitura propostas pelo LD, com o olhar direcionado para o tratamento dos gêneros textuais, observando se os gêneros disponíveis para a leitura são diversificados, e se as práticas propostas se aproximam das práticas sociais de leitura dos educandos da EJA e se estão relacionadas também a uma herança cultural, polimorfa.

Com a análise, ponderamos que a obra propõe trabalhar com a leitura, a escrita, a oralidade e os fenômenos linguísticos nos textos, a partir de propostas de leitura dos gêneros literários e não literários; possibilita, ao consideramos os contextos específicos, a análise do texto literário como instrumento de crítica da realidade social e histórica. Pudemos também observar que as práticas sugeridas nas unidades analisadas em sua maioria, aproximam-se das práticas sociais dos educandos da EJA.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. A. [et al.] **Linguagens e culturas: linguagem e códigos - Ensino Médio: Educação de jovens e adultos.** 1 Ed. São Paulo: Global, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BEZERRA, J. E. E. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER DOS ALUNOS DA EJA.** Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04. Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p. 109-115.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRN, 2014.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 51 DE 16 DE SETEMBRO DE 2009.** Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2009.

BUTLEN, M. **A leitura: "uma prática cultural polimorfa".** Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.33, n.2 (65), p.13-34, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23 Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LINHARES, A. A. **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: uma experiência com professores de 4º ciclo.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2012.

SANTOS, A. C. **Formação continuada e ensino de língua materna na educação de jovens e adultos: aproximações e distanciamentos.** CEDU/UFAL: Maceió, 2006. (Dissertação de Mestrado)

SANTOS, A. C. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o movimentum de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa.** Maceió, 2014. (Tese de doutorado)

SILVA, G. M. F.; MOREIRA, S. G.; BARBOSA, M. L. F. F. **O Ensino da leitura em turmas de Educação de Jovens e Adultos: uma questão para se (re)pensar.** UFPE, 2006.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O LETRAMENTO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Janeclécia Oliveira Nunes
janekehl@hotmail.com

Aline Barbosa Oliveira
abarbosa.073@gmail.com

Bruna Marques da Silva
brunamarques16@gmail.com

RESUMO: Este trabalho resulta de uma reflexão acerca da temática letramento e o processo de formação do professor de língua materna na escola de ensino fundamental, suas origens e aplicação resgatando não necessariamente de forma cronológica e histórica a educação no Brasil, mas partindo de fatores que nos trouxeram até os dias atuais. Tem como objetivo analisar a relação entre o letramento e o processo de formação do professor de língua materna como mediador diante da sala de aula. Tendo em vista que é relevante abordar algumas temáticas como, a formação contínua, formação com base linguística e sociolinguística, assim como, os fatores importantes para um bom desempenho do professor dentro e fora da sala de aula. É de fundamental importância que o termo letramento e o processo de formação do professor de língua materna seja compreendido de forma clara e concisa pelos sujeitos responsáveis pelos processos educacionais. Com isso, entende-se que é necessário que gestores educacionais, assim como, os educadores compreendam a importância da formação continuada durante toda a vida profissional do educador, tendo em vista, a preparação para o entendimento de processos indispensáveis como o letramento e a atuação satisfatória dos professores em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação- Letramento- Língua materna

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema letramento e processo de formação do professor de língua materna não é muito discutido no ambiente escolar, uma vez que este, nem sempre é compreendido com clareza por aqueles que compõem o corpo escolar da educação básica, e assim os professores dos anos iniciais do

p. 311
ISSN 1981-3031
Vol. 01

ensino fundamental, que são os principais encarregados por encaminhar as crianças ao longo de sua trajetória de aprendizagem de leitura e escrita.

Partindo do pressuposto que para se pensar em uma proposta de educação de qualidade, é de fundamental importância que se tenha conhecimento a respeito do conceito de letramento e processo de formação do professor de língua materna, e embora não se fale muito a respeito nos meios de comunicação, ou até mesmo no ambiente escolar, e a população permaneça desentendida a falta de habilidade com a língua portuguesa em todos os seus aspectos, manifestados em alunos pertencentes aos diversos níveis de educação, está atualmente provocando preocupações e discussões entre professores e estudiosos da língua materna.

O que se sabe é que essa falta de entendimento sobre o termo letramento e o processo de formação do professor de língua materna na educação do país pode estar ligada diretamente ao aumento de um ano no ensino fundamental, gerando assim, modificações na grade curricular e criando uma série de incertezas entre os professores não só da primeira etapa do ensino fundamental, mas também com os docentes que trabalham com a segunda etapa da educação básica.

Ao olhar, em um primeiro momento, para o ensino fundamental é preciso que os educadores de todo Brasil estejam cientes de que a experiência inicial da criança com a leitura e escrita, em instituições coletivas de ensino, pode ser determinante para o seu desenvolvimento, uma vez que a educação é a principal responsável por proporcionar as crianças, dependendo de como vivem essa etapa educativa, os mais variados tipos de aprendizagem e interações que realizam.

Desse modo, é prioritário considerar que o professor como agente mediador e formador precisa em caráter de urgência conseguir que as crianças leiam e escrevam da maneira correta, tendo em vista que a alfabetização é um fenômeno de cunho histórico e social, e assim, o educador

p. 312
ISSN 1981-3031
Vol. 01

precisa estar ciente do que está fazendo, tendo uma clara compreensão acerca do assunto.

Nesse sentido, o que se busca nesse estudo é refletir sobre o letramento e o processo de formação do professor de língua materna na escola de ensino fundamental e o papel do professor como mediador dentro da sala de aula.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Para se ter uma sociedade bem desenvolvida, é necessária também uma educação de qualidade, pois esta é fundamental para o crescimento intelectual e social do ser. Vale ressaltar que ser alfabetizado, isto é saber ler e escrever, não é suficiente para atender as demandas de uma sociedade contemporânea.

Quando se fala em educação adequada a todos, deve-se compreender que quanto mais próximo da realidade vivenciada pelos alunos os professores estiverem, mais fácil será para os alunos a absorção dos conteúdos propostos em sala de aula, uma vez que estes são dotados de entendimentos próprios que devem ser levados e consideração pelo docente, não somente dentro da sala de aula, mas no ambiente escolar como um todo. Para garantir a construção do conhecimento é necessário que o professor tenha o mínimo de conhecimento da realidade do aluno, do ambiente em que ele está inserido. Segundo Barros (2004, p.192)

> Quando se estuda um individuo, estuda-se a comunidade, a sua localidade ou, conceitualmente falando, a sua configuração social – mesmo que se tenha escolhido o caminho metodológico de acompanhar a trajetória individual, neste caso, necessariamente imbricada e relacionada com outras trajetórias.

No Brasil o termo letramento é facilmente confundido com a alfabetização e isso ocorre pelo fato de o letramento está, quase sempre,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

sobreposto a alfabetização, junto a falta de conhecimento sobre esses dois termos fica fácil para os educadores confundi-los, pois se deve levar em consideração o fato de que estes estão sempre muito próximos, no entanto, é necessário que os professores entendam os dois processos, não só para distingui-los, mas também por serem necessários e indispensáveis para o processo educacional.

Vale salientar que a educação brasileira infelizmente deixa a desejar no quesito da formação continuada, e tendo em vista que para ensinar algo a alguém é preciso que se tenha o mínimo de domínio dos conteúdos propostos, é necessário um olhar mais atento para com a formação dos professores.

O termo letramento, ao contrário do que se pode ser entendido como o conceito tradicional de alfabetização, pode ser compreendido como um processo em que o ensino da leitura e escrita faz parte efetivamente da vida dos alunos, uma vez que o ensino da leitura e da escrita deve fazer parte do contexto social do mesmo, diferenciando-se da alfabetização tradicional onde os indivíduos deveriam somente aprender e a dominar a leitura e escrita sem nenhuma preocupação aparente com a capacidade de o aluno aprender a compreender e interpretar textos, ou seja; o letramento diferentemente da alfabetização consiste em várias práticas de leitura e escrita .

O letramento, por outro lado, é constituído pelas experiências vivenciadas pelos alunos no dia a dia, pois caracteriza-se por um processo contínuo em que a criança ou o adulto adapta-se a interpretar diversas situações de seu cotidiano e a compreender seus significados.

O processo de letramento vai além do que se propõe no ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental, pois este não pode nem deve ser considerado um sistema a parte, uma vez que precisa garantir ao aluno a possibilidade de entender o mundo preparando-o para a realidade em que se insere, pois, letramento ao contrário do que muitos educadores pensam não é um método.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além de uma alfabetização funcional, uma vez que para se entrar no mundo do letramento, o ser precisa antes de tudo envolver-se nas atividades de leitura e escrita, para que assim possa consequentemente ter uma boa leitura de mundo, o que nos dias de hoje é de fundamental importância. Segundo Kleiman (1995, p.20),

> O fenômeno do letramento, então extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de produzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita pode-se afirmar que a escola é a mais importante da agencia de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético numérico) processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

É imprescindível lembrar que o letramento não deve ser responsabilidade somente do professor de língua portuguesa, mas sim de todas as áreas do conhecimento uma vez que, para responder a uma atividade qualquer seja ela de língua portuguesa ou não o aluno precisará saber interpretar, tornando os demais professores responsáveis por suas disciplinas para o caso da segunda etapa do ensino fundamental.

No que diz respeito ao ensino de língua materna a língua portuguesa é o instrumento imprescindível de trabalho de todo professor no Brasil, pois é a partir dela que o aluno vai ser instruído a lidar com a linguagem e suas diversas situações de uso, é através da linguagem em uso que o aluno vai ter uma maior compreensão de mundo.

Sabe-se que ao se falar de língua materna é necessário que se possa avançar muito na educação do Brasil e em termos de abordagem, hoje dentro da sala de aula o professor deve procurar estratégias que estejam dentro da realidade do aluno, que os desafiem e animem a pesquisar ler e escrever com significado, não só no que se diz respeito ao ambiente escolar, mas para a vida. Desta forma, é possível compreender que a língua materna vai além de

p. 315
ISSN 1981-3031
Vol. 01

uma ferramenta, é uma parte da essência do ser humano, necessária para que sejam estabelecidas as interações sociais.

A língua materna trata-se do primeiro idioma que uma pessoa aprende. É também a língua adquirida de forma natural, através da interação com o meio, sem ou com pedagogia, e em geral o idioma materno é aprendido somente no ambiente familiar, é observando os membros da família que a criança aprende a falar as primeiras palavras. Ao falarmos do ensino de língua materna é preciso pensar em uma educação que atenda todas as necessidades básicas dos alunos e que esteja ligada diretamente a realidade do mesmo, como também com o mundo. E para que isso de fato aconteça é importante pensar em uma educação em que este aprenda a decodificar símbolos, é preciso entender a funcionalidade da escrita, pois assim o aluno vai tornar-se um cidadão mais reflexivo, crítico e atuante dentro da sociedade na qual está inserido.

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da língua escrita e de ter se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos (BRASIL, 2007, p. 11).

Desta maneira, torna-se de fundamental importância para a melhoria da educação no Brasil, que os profissionais de educação responsáveis pelo ensino de língua materna, tanto da primeira, quanto da segunda etapa do ensino fundamental, procurem uma formação além da graduação uma vez que é a partir da formação continuada que o mesmo vai tornando-se apto a trabalhar de maneira adequada dentro da sala de aula.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Hoje é imprescindível se ter na escola um professor que esteja sempre em busca de atualização e assim conseguirão alfabetizar e letrar de forma satisfatória para que os alunos consigam usar a língua materna de forma efetiva no meio social em que se encontram inseridos. Cabe ao professor o papel de se assumir mediador de aprendizagem, pois um mediador não abre mão de estar em constante aprendizado deixando de lado os métodos já ultrapassados e aproveitando sempre o que há de novo para facilitar a comunicação e o aprendizado dos alunos.

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Quanto a formação do professor de língua materna, é relevante abordar algumas temáticas, quais sejam: a formação continuada, formação com base linguística e sociolinguística, e também os fatores importantes para um bom desempenho do professor. A construção dos saberes profissionais e a profissionalização docente são fruto da formação inicial, em cursos de nível superior–licenciaturas, dessa forma envolve também a formação continuada.

A formação é algo totalmente relevante e que requer uma continuidade, tendo como ponto de partida a formação inicial, proporcionando ao docente durante e após todo esse processo uma grande reflexão. Dessa forma, Mizukami (1996) defende a formação docente como um *continuum,* que articula situações práticas e efetivamente, problemáticas que exigem dos docentes uma ação reflexiva competente.

É preciso considerar que, na contemporaneidade, a prática pedagógica traz maiores desafios, principalmente por existirem novas demandas de letramento, novas linguagens e tecnologias, diferentes interações, novos conceitos e formas de ver o mundo, que exigem da docente continuidade de formação, sempre buscando estar atento aos avanços e mudanças da sociedade como um todo. Nessa perspectiva Soares (2003, p.24) conclui que

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> a formação do alfabetizador que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguístico e linguística) e todos os condicionantes(sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização.

No que se refere ao aspecto linguístico e sociolinguístico da alfabetização, Bagno (2003) defende que o problema da educação em língua materna seria resolvido com o que ele chama de Educação Linguística. Para ele essa educação pode ser entendida através de três pilares, que são: ter o que dizer, saber o que dizer, poder dizer. Para ele os novos professores não sabem como aplicar os ensinamentos da Linguística, mas fica claro a falta de preparo para a transposição didática dos conhecimentos acadêmicos, ao qual, tal transposição geralmente não ocorre da maneira que deveria por inúmeros fatores.

Ao analisar a pedagogia tradicional percebe-se que houve mudanças significativas, haja vista, a pedagogia tradicional que entende a língua como norma e tem o objetivo de reformar, consertar a linguagem do aluno. O aluno, de acordo com essa pedagogia, é visto como “um deficiente linguístico”, como um ser que domina a língua sendo o mesmo uma tábula rasa, havendo o desprezo dos seus conhecimentos prévios e de tudo que ele já sabe, assim sendo, a gramática pura e aplicada é tida como essencial.

Na atualidade, o ensino de língua materna é visto de uma maneira diferente da pedagogia tradicional, pois a função do professor de Língua Portuguesa é ensinar a ler e a escrever os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Dessa forma, é extremante importante entender que o aluno não é uma “tábula rasa”, entendendo que cada aluno possui suas vivências, experiências, saberes próprios, esses profissionais precisam investir no letramento crítico de seus alunos a fim de contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o mundo e nele atuar de forma satisfatória.

p. 318
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Para isso, o professor precisa assumir uma postura reflexivo-crítica frente aos fenômenos linguísticos, assim como buscar, em sua vida profissional, novas competências para exercício da docência.O letramento, do qual trata Soares (2003), refere-se á leitura e escrita nas práticas da interação oral.

Em uma visão de língua como fator de comunicação, interação e compreensão do mundo, ao qual os alunos são vistos como um ser repleto de conhecimento de mundo e em constante processo de letramento, o foco de análise do professor deverá ser o texto, porque é a unidade linguística que assegura a transmissão de uma mensagem. Letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento.

> O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (Mortatti, 2004, p. 89).

O letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola. Segundo Kleiman (2008, p. 18). “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

2.1.1 A importância do letramento na formação do cidadão

A construção das habilidades de leitura, escrita e oralidade talvez sejam os principais objetivos a ser alcançados pelo trabalho com o ensino da língua materna, tornando esse também um grande desafio para os docentes de língua materna é encontrar estratégias diversificadas para atender as necessidades dos alunos e possibilitar à todos uma boa aprendizagem, ao

p. 319
ISSN 1981-3031
Vol. 01

mesmo tempo em que conquistam o envolvimento dos alunos com a leitura e escrita, garantir que esse aprendizado dê bons resultados.

Partindo desse entendimento, a escola nesse cenário passa a assumir uma função imprescindível como espaço social que permite ao aluno a possibilidade de desenvolver plenamente a educação linguística, através dessa prática, torna-se possível expandir esse conhecimento internalizado do aluno ao longo da vida, dessa maneira ao passo que o aluno vai tendo um domínio da língua vai aprendendo as normas, se apropriando da gramática, em que a pessoa vai ser chamada a se inserir.

Como afirma Soares (1999), o letramento não é somente saber ler e escrever, mas também exercer as práticas sociais de leitura, escrita e interação oral que circulam na sociedade em que se vive. O domínio de uma língua é resultado de práticas significativas e contextualizadas, por isso a escola deve imitar atividades linguísticas do cotidiano.

Dessa forma, o aluno passa a ter uma maior autonomia crítica, sendo visto como um protagonista social, que está inserido em uma sociedade e faz parte de comunidades linguísticas. É o que propõe Freire (1996), em sua Pedagogia da Autonomia, quando reforça que é preciso que se pratique uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando, pois só assim os alunos poderão assumir-se como sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer.

Nesse contexto, é que o letramento passa a atuar como ferramenta imprescindível para que o aluno possa ser visto e atuar enquanto cidadão, que é capaz de se expressar, de argumentar e fazer associações com diversos tipos de saberes, contraindo, portanto, uma sociedade melhor na qual ele mesmo tem vez e voz.

Algo recente, que vem sendo discutido no Brasil com maior intensidade nas duas últimas décadas, é o que chamamos de “letramento”,essas discussão vêm apontando as restrições quanto ao uso do termo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

alfabetização, deixando claro que letramento e alfabetização são termos totalmente distintos, mas que de certa forma atuam juntos, ao qual o letramento ou "letramentos" se dá na escola e também fora da ela, de forma constante, nessa perspectiva preocupa-se com o impacto da escrita sobre um grupo social, isto é, com os reflexos sentidos na sociedade.

Street (apud Kleiman, 1995) contrapõe dois modelos de concepção de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo, bem representativo da escola de viés tradicional, além de ver oralidade e escrita como práticas dicotômicas, considera apenas uma forma de o letramento ser desenvolvido, estando essa forma relacionada a progresso, civilização e mobilidade social.

Para Marcuschi (2001) letramento "é um processo da aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, 'letramentos'[...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo" (p. 21).

No que se refere à escolarização, define-a este autor como "uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita" (p. 22).

Há autores que consideram que letramento são as práticas de leitura e escrita: segundo Kleiman (1995, p. 19), "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". As práticas sociais de leitura e escrita estão totalmente relacionadas com a sociedade. Dessa forma, a autora deixa clara a diferença entre alfabetização e letramento, pois há equívocos referentes aos dois termos, insistindo no caráter individual daquela e social deste:

p. 321
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. (Idem, 1988, p. 9, e 1995, p.9-10).

De acordo com Soares (1998, p. 107), o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. A referida autora assegura ainda que

> Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interagecom diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com a diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse contexto, é que o letramento passa a atuar como ferramenta para enfatizar o processo de ensino e aprendizagem, dessa maneira, é imprescindível que a escola assuma a função de trabalhar lado a lado com as necessidades enfrentadas pelo aluno enquanto cidadão, enxergando o mesmo não como uma tábula rasa, mas como um ser pensante dotado de conhecimento e experiências, o tornando mais autônomo, crítico e reflexivo, capaz de entender a sociedade ao qual está inseri

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma análise e compreender a importância do letramento e da formação do professor de língua materna, entendendo que é preciso pensar em uma educação que venha a atender as necessidades básicas do aluno, deixando que o mesmo

p. 322
ISSN 1981-3031
Vol. 01

possa se expressar e ser parte integrante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso compreender a funcionalidade da língua escrita, pois é assim que o cidadão se torna mais atuante, participativo e autônomo, de forma significativa na sociedade na qual está inserido.

Trabalhar com o ensino da língua materna nessa perspectiva, só se torna possível quando se passa a ver a língua dentro de uma realidade histórica, cultural e social, ou seja, a língua torna-se concreta, uma atividade social, que está presente na vida dos docentes e dos alunos, ao qual todos estão inseridos na sociedade e podem ser sujeitos autônomos.

Com isso, o professor estará contribuindo para que os alunos tenham autonomia e então possam desenvolver suas habilidades e competências, fazendo uso dos conhecimentos de mundo que eles possuem e tornando-se cidadãos críticos, diante da sociedade em busca de novos saberes. Nesse sentido, o professor estará enriquecendo suas aulas, deixando-as mais próximas da realidade dos alunos, tornando-as um momento importantíssimo para a formação dos mesmos e para o ensino da língua portuguesa de forma mais significativa.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D´ Assunção. **O campo da historia: especialidade e abordagens.** Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL, **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem – ed. ver. e ampl.Incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

KLEIMAN, Angela Barros (org). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:**

ISSN 1981-3031
Vol. 01

uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p..

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In:
KLEIMAN, A. (Org**.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre**
a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61

MARCUSCHI, L. A**. A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP: UNICAMP/IEL, n.30, 2001.

MIZUKAMI,Maria das Graças Nicoletti. **Docência,trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional**. In: REALI, A. M. M. R.; MISUKAMI, M. G. N. (orgs). Formaçãode professores: tendências atuais. São Carlos SP: EDUFSCar, 1996. p. 59 –91.
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda,**Letramento :um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.: EDUC/Mercado das Letras.

p. 324

ISSN 1981-3031
Vol. 01

OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO SUPORTE PARA O LETRAMENTO EM SALA DE AULA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Marques da Silva
brunamarques16@gmail.com

Aline Barbosa
abarbosa.073@gmail.com

RESUMO: É importante se trabalhar o letramento em sala de aula, ou seja, desenvolver a leitura e escrita de forma significativa e contextualizada. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar uma breve discussão sobre a importância do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento do letramento nesse ambiente. Traz inicialmente uma breve discussão sobre a noção de letramento. Em seguida, discorre sobre gêneros textuais/discursivos e, no terceiro tópico, é apresentado como os gêneros discursivos podem funcionar como ferramentas essenciais para o desenvolvimento do letramento em sala de aula. A discussão é realizada a luz dos estudos de Antunes (2003), Bakhtin (1997), Gomes (2013), Goulart (2001), Mollica (2011), Soares (2002), Marcuschi (2008) e Street (2006), que dão suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho. A necessidade de associar os conteúdos de sala de aula ao dia a dia dos alunos é um dos pontos cruciais para que a sala de aula não se torne um ambiente de deposito de conhecimentos, como já citado em outras instancias por Paulo Freire, no entanto, o que se percebe é o ensino ainda voltado para o conteúdo, no caso da língua portuguesa o estudo da língua pela língua. No entanto, com os avanços das pesquisas sobre a função social da língua muitos pesquisadores e estudiosos têm se debruçado sobre o assunto e mostrado a necessidade da escola e do professor rever as práticas de ensino referente ao letramento, mais especificamente em relação ao ensino da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Discursivos – Letramento – Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O letramento em sala de aula, mais especificamente no que se refere ao ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, dá-se através do desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa e contextualizada, ou seja, de modo que os alunos consigam refletir e compreender de fato as suas funções sociocomunicativas, assim,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

relacionando-as com seu meio social. Em outras palavras, de modo que os alunos consigam atribuir sentido àquilo que está sendo ensinado, relacionando-o com a sua realidade (cotidiano) e com outras esferas sociais.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca da importância do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula tendo em vista o desenvolvimento do letramento nesse ambiente, considerando que os mesmos têm diferentes funções sociais e interacionais que estão relacionadas ao contexto (esfera) social em que esses gêneros se fazem presentes.

Como metodologia utilizou-se, neste trabalho, um estudo bibliográfico, com leitura e discussão de textos relacionados às temáticas: gêneros discursivos e, letramento. E, os autores que contribuíram para a sua fundamentação foram: Antunes (2003), Bakhtin (1997), Gomes (2013), Goulart (2001), Mollica (2011), Soares (2002), Marcuschi (2008) e Street (2006), que dão o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho.

O presente trabalho está organizado em três tópicos: no primeiro, é abordada uma breve discussão sobre a noção de letramento, suas características, funções e importância no processo de desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa e contextualizada.

No segundo, se discorre sobre os gêneros textuais/discursivos no que se refere a definição do que vem a ser, suas características, categorização, funções e importância para o ensino de língua portuguesa.

Já no terceiro e último tópico, é apresentado como os gêneros discursivos podem funcionar como ferramentas essenciais para o desenvolvimento do letramento em sala de aula, ou seja, para o desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa e contextualizada.

Por fim, nas considerações finais, pode-se analisar que devido a sala de aula ser um espaço de interação de diferentes sujeitos, de formações sociais diversas e, consequentemente, com níveis de letramentos diversos, os gêneros discursivos são ótimos instrumentos (suporte) para se trabalhar o

ISSN 1981-3031
Vol. 01

letramento em sala de aula. Isto porque, estão relacionados com as funções sociocomunicativas envolvendo a leitura e escrita nas diversas esferas da vida social.

2 NOÇÕES DE LETRAMENTO

O letramento em sala de aula tem sido um tema bastante discutido nos últimos anos e, embora não haja uma única definição (concepção) acerca do tema é importante conhecer e refletir um pouco sobre o mesmo e sua importância no âmbito escolar, mais precisamente no ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental de modo a desenvolver nos alunos a leitura e escrita de forma significativa e contextualizada, ou seja, relacionando-a com seu meio social e, assim, despertando o senso crítico dos alunos.

Nesse contexto, ao falar sobre a concepção de letramento de Kleiman, Soares (2002, p.144) diz que para a autora “[...] letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”.

Em outras palavras, letramento envolve os usos da leitura e escrita que fazemos no meio social em que estamos inseridos, ou seja, está relacionado às funções sociocomunicativas da leitura e escrita nas diversas esferas da vida social como escola, lazer, trabalho etc. Por exemplo, na escola é mais comum a leitura e escrita de textos do gênero textual conto, redação etc., no lazer algumas pessoas podem ter o hábito de ler jornais/revistas, histórias em quadrinhos etc., e no trabalho se o sujeito for, por exemplo, o redator de um jornal ou revista, tem dentre as suas funções produzir textos e materiais publicitários, realizar entrevistas etc. E, os reflexos (resultados) dessas práticas sobre a sociedade.

Entende-se, assim, que as práticas de letramento que envolvem a leitura e escrita são muito amplas e ultrapassam o âmbito da sala de aula, ou

p. 327
ISSN 1981-3031
Vol. 01

seja, o ensino formal da leitura e escrita. Desse modo, o docente não deve limitar o processo de ensino e aprendizagem que envolve a leitura e escrita a apenas alguns gêneros discursivos/textuais que estão mais presentes na sala de aula como textos do tipo narrativo como o conto, mas também a diversos outros gêneros que estão presentes no meio social em que os alunos estão inseridos e que exercem diversas funções sociocomunicativas como, por exemplo, textos do tipo informativo como a notícia jornalística.

Nessa perspectiva, Street (2006, p. 484) discorre que:

> Antes de tudo, precisamos primeiramente clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre "letramento'" e "iletramento" e, em vez disso, estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos. Em segundo lugar, temos de começar onde as pessoas estão, compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base nelas em vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento.

Para que o docente consiga trabalhar o letramento em sala de aula de modo a atingir os objetivos a que se propõe que é, como já foi dito, desenvolver nos alunos a leitura e escrita de forma significativa e contextualizada despertando assim o senso crítico dos mesmos, é necessário que antes de mais nada o professor tenha o conhecimento do que de fato é o letramento. Que desmistifique a ideia que a muito rodeia a sociedade de que letramento está associado ao conceito de erudição, ou seja, a aquelas pessoas que possuem um vasto conhecimento e/ou cultura, normalmente, conseguidos através da leitura e estudos e que possuem o gosto pelo saber.

O docente não pode empregar juízo de valor quanto aos conhecimentos que os alunos já trazem consigo, ou seja, ao letramento (conhecimento prévio) que todos já possuem, pois, o letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, oralidade, conhecimentos etc., que sujeitos oriundos de diferentes contextos culturais e ideológicos possuem.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nesse pressuposto, ao trabalhar o letramento em sala de aula é aconselhável primeiro partir dos tipos e níveis de letramento que os alunos já possuem para que se possa então ampliá-los, ou seja, como já é sabido por nós é necessário que se considere a realidade (meio social) em que os alunos estão inseridos pois as eventuais dificuldades e/ou facilidades na aprendizagem dos mesmos estarão relacionadas, ao menos em parte, às experiências (conhecimentos) as quais os alunos tiveram contato no meio social e familiar.

Assim, um sujeito que vive em um ambiente familiar letrado digamos assim, ou seja, cercado de livros de diferentes gêneros, músicas de diversos estilos etc., e que tenha o estímulo dos pais e/ou demais membros da família no sentido lê-los por exemplo, no início e durante toda a trajetória escolar terá mais condições de conseguir êxito durante o processo de ensino e aprendizagem, ao passo que aquele que antes de ingressar e durante todo o processo de ensino nunca ou raramente teve esse acesso e estímulo da família terá mais chances de apresentar dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, é imprescindível que o professor ao realizar o planejamento de suas aulas de língua portuguesa leve em consideração essa diversidade que se apresenta na sala de aula. Não só no que diz respeito ao estímulo e acesso que os alunos têm a esses instrumentos de letramento já mencionados como livros etc., mas também as diversas práticas e eventos de letramento a que os alunos estão sujeitos, ou seja, aos seus diferentes letramentos. Pois disso dependerá o (in) sucesso do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, ainda nesse contexto, Soares (2003, apud GOMES, 2013, s/p) esclarece que “letrar assume um papel mais amplo que o de alfabetizar, ou seja, letrar é ensinar a ler e a escrever a partir de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno em suas práticas sociais”.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Em outras palavras, letrar está ligado à condição de ensinar a partir das práticas sociais de leitura e escrita dos alunos, ou seja, ensinar a partir, por exemplo, de gêneros discursivos/textuais dos quais os alunos estão mais familiarizados e que tratam de temas de interesse dos mesmos, assim, fazendo com que os alunos consigam atribuir significado àquilo que está sendo ensinado e sejam motivados; já a alfabetização está relacionada com o ensino do código da língua escrita, com as habilidades de codificar e decodificar.

Vale ressaltar, contudo, que ambos são processos interdependentes e indissociáveis, pois, se não houvesse a ligação (conexão) entre o letramento e a alfabetização (relação entre fonema e grafema) não conseguiríamos formar leitores e escritores competentes.

Ainda sobre a concepção de letramento, Soares (2002, p.156) relata que "[...] letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo". Ou seja, como já foi mencionado não há uma única definição daquilo que venha a ser letramento, mas sim diversas práticas sociais de leitura e escrita, oralidade, etc. e os eventos em que essas práticas são postas em ação, o que é reflexo de sujeitos oriundos de diferentes contextos culturais e ideológicos.

Desse modo, o letramento tem dentre os seus objetivos, também como já foi citado, formar cidadãos críticos visando a articulação do sujeito com a sociedade, atribuindo sentidos e significados à leitura e a escrita, ou seja, relacionando-as com seu meio social e, assim, despertando o senso crítico dos alunos. O letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Nesse contexto, os gêneros discursivos podem ser ótimos suportes para o letramento em sala de aula, pois, conforme Goulart (2001, p. 11) "os gêneros do discurso são um repertório aberto e heterogêneo de formas de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

enunciados que foram se organizando, ao longo do tempo histórico, relacionadas a determinados conteúdos e situações sociais".

Portanto, devido ao fato de que os próprios gêneros discursivos refletem essa diversidade de práticas sociais que envolvem a leitura e escrita e que, por conseguinte, são um resultado do contexto sócio histórico, tornam-se instrumentos favoráveis ao desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa e contextualizada, ou seja, ao letramento em sala de aula.

2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS

A primeira noção que se tinha de gênero textual estava relacionada aos textos literários. Segundo Marcuschi (2008, p.147), a expressão "gênero" esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia em Platão para se afirmar em Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Com o avanço dos estudos nas áreas da sociologia, etnografia, retórica, linguística, entre outras, o estudo dos gêneros textuais vinculou-se, com maior ênfase a ideia de discurso, seja ele oral ou escrito.

Já não se utiliza a noção de gênero só para a literatura, hoje é perceptível um grande número de gêneros que surgem com as evoluções sociais. Assim, os gêneros textuais são instrumentos utilizados pelo homem para comunicação, e essa comunicação ocorre de acordo com o contexto em que está inserida.

Se antes utilizava-se de um pequeno número de textos para comunicação hoje tem-se um grande acervo que se divide em tipos textuais e gêneros textuais. Os tipos textuais se dividem basicamente em seis, são eles: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo. Enquanto os gêneros textuais são inúmeros, listam-se como exemplos: cartas, e-mails, piada, telefonema, receita, cartaz, homilia, carta comercial, romance, bilhete,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

bula de remédio, aulas virtuais, e-mail, recado, aviso, musica, poema, entre outros.

Os gêneros textuais são recorrentes no dia-a-dia dos falantes. Segundo Marcuschi (2008) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero. Assim, durante conversas são utilizados tipos e gêneros textuais para estabelecer a comunicação. Os gêneros surgem da necessidade humana de organização para que se tenha comunicação eficiente. Quando se tinha apenas a oralidade existia um número limitado de gêneros, com o desenvolvimento da escrita e avanços tecnológicos o número de gêneros textuais existentes aumentou se tornando hoje um número muito extenso.

Marcuschi (2002), ressalta que os gêneros se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Por isso, nota-se que por mais que se defina o número de tipos textuais não se consegue definir um número exato de gêneros.

Os gêneros são utilizados para ordenar a comunicação no dia a dia, por isso eles podem surgir e desaparecer conforme a necessidade de comunicação humana. Segundo Marcuschi (2002), caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Os gêneros também podem se modificar conforme a evolução ocorrida na sociedade, temos como exemplo o gênero carta que com a evolução tecnológica perde espaço para o gênero e-mail. As mudanças sofridas na sociedade refletem na existência e formação de novos gêneros.

Vários gêneros textuais passam despercebidos pelos falantes durante todos os dias, isso acontece porque já estamos acostumados a utilizá-los e compreende-los. Segundo Elias e Koch (2012, p.54), todos nós ouvintes/falantes, escritores/leitores construímos, ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, que seria um saber a respeito dos gêneros que nos permite que haja comunicação. Assim, quando nos deparamos com textos identificamos a intenção deles através dessa

ISSN 1981-3031
Vol. 01

competência. Os gêneros fazem parte não só dos nossos textos escritos, mas relacionam-se também com os aspectos sócio históricos dos falantes.

Os gêneros textuais vão acompanhando a evolução humana e ao mesmo tempo caracterizam essa evolução. Tornam-se assim objeto não apenas linguístico, mas cultural necessários para que as relações sociais sejam estabelecidas, assim como os papeis sociais em diferentes contextos.

Bakhtin (1997) já identificava os gêneros, não apenas por suas características linguísticas, mas por suas funções sociais e interacionais, por isso é a partir de sua perspectiva que os gêneros textuais passam a ser chamados de gêneros discursivos. Segundo o autor essas construções linguísticas surgem a partir de situações específicas das esferas sociais.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Com os estudos Bakhtinianos há uma maior compreensão da função dos gêneros. Ao tratar de gêneros discursivos Bakhtin amplia a ideia da língua para objeto de construção social, e de como o discurso representa as esferas sociais. Em seus estudos fica claro que os enunciados refletem as intenções e finalidades de cada esfera social. As esferas sociais podem ser entendidas como o espaço social ocupado por determinados grupos de sujeitos que apresentam aspectos em comum, pode-se considerar, assim,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

que o status ocupado por cada sujeito na sociedade define a que esfera social esse indivíduo pertence.

Bakhtin (1997, p.281) apresenta os gêneros distinguindo-os em duas categorias, os primários e os secundários. Os primários, considerados pelo autor como simples, seriam todos os que constituem uma circunstância de comunicação verbal espontânea. Os secundários, no entanto, seriam mais complexos e são construções culturais, como por exemplo a escrita artística e científica.

Ainda segundo Bakhtin (1997, p.281):

> Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo).

Com isso, pode-se entender que a formação inicial dos gêneros discursivos é, contextual, social e linguística. O meio em que o indivíduo está inserido e as situações que o cercam caracterizam, e ao mesmo tempo, são caracterizadas pelos gêneros discursivos simples, que em seguida, a partir desses mesmos aspectos, ganham nova roupagem tornando-se gêneros secundários.

Sendo formação direta do meio social esses gêneros representam não só um texto com características linguísticas específicas, mas também esferas sociais, por isso não há como analisar um gênero discursivo apenas a partir de aspectos linguísticos. A partir dessa percepção se faz necessário rever as

ISSN 1981-3031
Vol. 01

formas como os gêneros discursivos vem sendo trabalhado no ambiente de sala de aula.

2.1.1 Os Gêneros Discursivos como Suporte para o Letramento em Sala de Aula

A percepção da sala de aula tradicional está ligada a teoria saussuriana, tendo como base o conteúdo metodológico fixo e imutável, com isso o que se nota, mesmo com os avanços dos estudos linguísticos, são formações de sala de aula que prezam pelo conteúdo sem fazer nenhum tipo de relação entre as teorias e o cotidiano do aluno. Nas aulas de língua portuguesa é possível notar uma certa aversão dos alunos ao conteúdo, isso se dá pelo histórico de ensino focado em regras gramaticais dissociadas do uso da língua. Com isso, o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula tornou-se um grande desafio para o professor.

Um dos principais pontos que podem ser discutidos para um maior interesse dos alunos e do próprio professor em utilizar essa ferramenta é trabalhar o gênero discursivo a partir de sua função social, para isso o professor deve conhecer as especificidades linguísticas e comunicativas de cada gênero.

Conhecendo os gêneros discursivos, não só seus aspectos linguísticos, mas sua função social e seu meio de circulação, o professor tem maior domínio para mostrar aos alunos como o texto está presente no dia a dia, e que é algo que os alunos já conhecem, no entanto, não haviam percebido como os textos fazem parte não só do conteúdo escolar, mas do cotidiano deles. Essa percepção aproxima os alunos do texto estudado quebrando a visão de que o aprendizado da disciplina de língua portuguesa é algo difícil de ser alcançado.

Segundo Antunes (2003, p. 15-16):

p. 335
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem em fim. Tivemos, durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos, calados e, quase sempre, apáticos.

Todos os falantes nativos de determinada língua já têm domínio sobre ela, e basta observar como conseguimos transmitir ideias e compreendê-las através do uso da língua. O ensino da gramática é necessário e é preciso, todo indivíduo tem o direito de conhecer a fundo a língua que utiliza para comunicação, para participação na sociedade, no entanto, se para esse indivíduo a língua culta é apresentava fora de um contexto ele não conseguirá compreender que se trata da mesma língua que ela utiliza todos os dias, percebendo como algo distante da sua realidade.

É necessário que o texto seja passado para o aluno em sala de aula de uma forma que o aluno consiga interpretá-lo através dos conhecimentos empíricos (contexto), e a partir dessa interpretação entenda os aspectos linguísticos que já tem contato, mas não sabe conceituar. O professor vai auxiliar os alunos a realizar a definição dos aspectos dos gêneros discursivos a partir da interpretação que o aluno já realizou, assim é possível para o aluno perceber essa relação de uso, facilitando a compreensão.

Após entender que o texto não é apenas um emaranhado de palavras, o aluno conseguirá ampliar sua compreensão e principalmente interpretação e compreensão dos gêneros estudados em sala de aula, seus conhecimentos vão além dos aspectos gramaticais e ganham maior dimensão. É nesse momento que a sala de aula ganha sentido para o aluno e o professor consegue, não apenas passar conteúdos, mas aumentar o nível de letramento de seus alunos.

Como já citado no tópico anterior os gêneros nascem da necessidade do indivíduo de comunicar algo. Para que o aluno entenda essa necessidade o professor pode elaborar estratégias para trabalhar os gêneros discursivos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

em sala de aula. Poderia, por exemplo, iniciar as atividades a partir dos gêneros que surgem em comunicações espontâneas (gêneros primários), para em seguida partir para os gêneros mais complexos (gêneros secundários), assim, o aluno pode perceber como as situações sociais-históricas-contextuais influenciam na formação desses textos. A partir dessa percepção o aluno torna-se capaz de entender não só a estrutura linguística dos gêneros, mas sua constituição social, aumentando seu nível de letramento, sua capacidade de identificar estruturas sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tempo é sabido que o ensino em sala de aula vai além de conteúdos independente da disciplina trabalhada nesse ambiente, no entanto, o que ainda é muito perceptível é uma estruturação tradicional com foco no conteúdo, descontextualizado da realidade do aluno. Por ser um espaço de interação de diferentes sujeitos, de formações sociais diversas, e com isso de níveis de letramentos diversos, a sala de aula sempre será um ambiente desafiador.

No entanto, quando se tem escolas e professores preparados para ensinar além dos conteúdos dos livros didáticos é possível realizar a formação de sujeitos sociais capazes de identificar estruturas sociais, esferas sociais, entendo como a sociedade se organiza.

Os gêneros discursivos apresentam essa possibilidade de formação em sua estrutura, pois são textos que surgem na sociedade a partir da necessidade de comunicação de determinados sujeitos, com determinadas intenções. Eles apresentam além de estrutura linguística para se trabalhar a língua portuguesa, estruturas sociais. Quando o professor conhece o gênero discursivo, sua função e seu meio de circulação, o estudo em sala de aula vai além do ambiente escolar, ultrapassando os muros das escolas que durante

ISSN 1981-3031
Vol. 01

muito tempo insistiram em fechar os olhos para as reais necessidades do ensino.

A partir das discussões apresentadas é possível perceber a necessidade de se estudar novas estratégias de ensino dos gêneros discursivos para sala de aula, além de preparar os professores para esse trabalho. Caminhar com o aluno por essa ponte, entre escola e sociedade, faz com que o aluno realize novas reflexões sobre os conteúdos estudados, sobre a necessidade de conhecimento, sobre a formação da sociedade e de suas estruturas, passando para o mesmo não só conteúdos, mas aumentando seu letramento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo, Parábola editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail**. Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

GOMES, Alexandro Teixeira. **Educação, letramento e práticas sociais**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 09, n.16, 2013, s/p - ISSN 1807-5193. Disponível em: < http://www.letramagna.com/art_16_1.pdf>. Acesso em: 9 de abril de 2017.

GOULART, Cecília M. A. **Letramento e polifonia**: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Revista Brasileira de Educação. n. 18, 2001, p. 5-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a02>. Acesso em: 2 de abril de 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, Letramento e Inclusão** Social. 1.ed, são Paulo: contexto, 2011.

SOARES, Magda**. Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educ. Soc., vol. 23, n. 81, Campinas, 2002, p. 143-160. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 de abril de 2017.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Revista de Filologia e Lingüistica Portuguesa, n. 8, 2006, p. 465-488. ISSN 2176-9419. Disponível em: <http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 5 de abril de 2017.

p. 339

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: o PIBID e os Cursos de Licenciatura

Stephanie Silva Weigel Gomes

Regina Maria de Oliveira Brasileiro

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo discutir os saberes docentes construídos na formação inicial do licenciando a partir das ações desenvolvidas no PIBID. Trata-se de pesquisa qualitativa, tendo o estudo de caso como abordagem metodológica. Como instrumento para coleta dados, foi aplicado um questionário online, utilizando a ferramenta Google Docs. Os sujeitos escolhidos para essa investigação foram os bolsistas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática e Química do Instituto Federal de Alagoas/ Campus Maceió e da Universidade Federal De Alagoas/ Campus Maceió. A pesquisa está fundamentada nos estudos de Tardif (2012), Pimenta (1997), Gatti e Barreto (2009), entre outros. Os resultados mostram a influência do PIBID na formação inicial dos estudantes de ambas as instituições, o qual contribui diretamente na construção dos saberes docentes desses bolsistas a partir de suas atuações no programa. Percebemos também que o PIBID contribui na formação da identidade dos bolsistas enquanto futuros docentes, auxiliando na criação de novas metodologias e práticas didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial- PIBID- Saberes docentes.

1 INTRODUÇÃO

Discussões a respeito da formação docente começaram a se tornar mais frequentes no país desde a década de 1990, mobilizando os profissionais da educação na criação de “ideias” voltadas para um novo tipo de formação inicial dos sujeitos que atuarão como docentes na educação básica. Partindo desse princípio, muitas foram as tentativas do governo para o incentivo da profissão docente, com criações de programas como REUNE, PARFOR, FIES, PROUNE entre outros.

Atualmente, muitas pessoas deixam de se inserir nos cursos de licenciatura em função da desvalorização da carreira docente, principalmente no que se refere as questões salariais da profissão. Gatti e Barreto (2009) afirmam que salários e planos de carreira pouco atraentes interferem nas

ISSN 1981-3031
Vol. 01

escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. As autoras destacam também que vários problemas que enfrentamos durante a formação inicial, dentre eles, a falta de conhecimento dos contextos escolares; a pouca formação pedagógica dos professores formadores; bem como, o não acompanhamento da prática pedagógica dos licenciandos, entre outras inúmeras dificuldades.

A iniciativa por uma formação acadêmica voltada para a docência é baseada na criação de conhecimentos pedagógicos, construindo ideologias especializadas e associadas nos saberes necessários ao exercício da profissão docente, os quais são discutidos constantemente pelas políticas educacionais. Segundo Tardif (2012, p. 23):

> A formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista não tem mais sentido hoje em dia.

Nessa perspectiva, os estudantes dos cursos de licenciatura passam alguns anos assistindo aulas teóricas baseadas em saberes disciplinares; em seguida vão estagiar sendo arremessados no mercado de trabalho para então construírem seus saberes experienciais da prática docente.

Percebemos que, de um modo geral, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso não se associam com a realidade escolar de maneira emergencial, o que se assemelha a momentos de dificuldades encontradas a partir da experiência inicial do docente, principalmente no momento em que o sujeito tenta relacionar a teoria com a prática, acarretando traumas aos licenciados quando se deparam com a realidade. Quando falamos em formação docente, outro constante problema encontrado é a não consideração das crenças, representações e experiências anteriores daquele que virá a se tornar professor. Há uma dificuldade em relacionar o ensino com os demais saberes necessários a prática docente. Esse modelo de formação de professores tem traçado uma visão linear e distanciada da realidade

p. 341
ISSN 1981-3031
Vol. 01

educacional para o licenciando em formação, por esse motivo, Imbernón (2010, p.63) afirma que:

> A formação inicial deve dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa e toda a complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora.

E os cursos de licenciatura, com poucas exceções, continuam mantendo uma estrutura preconizada, fazendo com que os licenciandos tornem-se meros transmissores de conhecimentos acadêmicos em um amontoado de disciplinas, não atendendo para as necessidades dos alunos da educação básica os quais devem ser formados cidadãos responsáveis por uma sociedade democrática.

Diante disso, acreditamos que a maior contradição em relação a criação dos programas até então instituídos pelo governo ocorre quando temos ao mesmo tempo um incentivo a profissão docente e por outro lado há um desestímulo ao insistir em manter a precariedade das escolas públicas, baixos salários seguidos de excessivas e exaustivas cargas horárias.

Por esses motivos, em 2007, foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre os objetivos de tal programa podemos citar, o incentivo a formação de professores para a educação básica, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) e proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL,2010)

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Com base nesses objetivos, percebemos que é a partir do surgimento do PIBID que começa a existir uma direta e significativa presença da atuação dos licenciandos no contexto escolar com o propósito de elevar a qualidade da formação inicial. Tardif (2012) defende a valorização dos saberes e práticas docentes, destacando o fazer na formação inicial do docente, sendo assim, este considera a escola como um espaço privilegiado de produção de conhecimento. Diante disso, é considerável que, nos últimos tempos, os saberes docentes mudaram, em que a escola e os professores passaram a desenvolver conhecimentos a partir da prática e das condições da profissão.

Os licenciados passam alguns semestres assistindo a aulas teóricas baseadas em disciplinas e em seguida vão estagiar, com pouca experiência no mercado de trabalho para então construírem seus saberes experienciais da prática docente.

Ao entrar em sala de aula, percebemos que na maioria das vezes os conhecimentos adquiridos ao longo do curso se distanciam da realidade escolar e não se aplicam bem na ação cotidiana, causando, muitas vezes, traumas e choques aos licenciados quando se deparam com esta realidade distante do que foi estudado na universidade.

A partir dessa reflexão, podemos fazer uma breve discussão sobre os saberes que norteiam a atividade docente. Podemos afirmar, que o saber docente é diferenciado, ou seja, cada pessoa possui o seu e é determinado de acordo com a sua área de formação. Porém, Tardif (2012) afirma que esse saber docente não deve ser somente científico, pois as relações sociais ligam-se também a ele e daí surgem as experiências vivenciadas por cada sujeito do ato educativo.

Desta forma, podemos destacar outros tipos de saberes, tais como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes profissionais são caracterizados por habilidades que permitem o professor aprender a ser um profissional e que está relacionado

p. 343
ISSN 1981-3031
Vol. 01

ao saber docente. Educar, ensinar e se direcionar perante as diferenças existentes no ambiente de trabalho são situações que caminham com a formação profissional.

Os saberes curriculares correspondem à metodologia, objetivos e conteúdos. Por isso esses saberes já possuem formas de serem determinados e são postos em prática em meio às disciplinas. Já os saberes disciplinares são mais específicos de acordo com o campo de conhecimento a ser constituído.

Quanto aos saberes experienciais, estes se adquirem com as experiências vivenciadas. Segundo Pimenta (2005), alguns elementos influenciam na aquisição destes saberes, como a análise da reflexão das teorias e práticas, avaliação própria e de outros, de modo que vão moldando o jeito próprio de ser professor.

Vale ressaltar que o professor é o criador das possibilidades de construção do conhecimento. E ainda, que ensinar de uma forma desvinculada do contexto social em que se insere o aluno, de nada faz sentido para ele, é preciso uni-lo a tal realidade pois, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2012, p.39).

Considerando o investimento realizado pelo governo federal na oferta do PIBID e a importância que esse programa tem obtido no cenário da formação de professores nos cursos de licenciaturas. Em termos gerais, essa pesquisa tem como objetivo discutir os saberes docentes construídos na formação inicial do licenciando a partir das ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Para essa investigação optamos por adotar a pesquisa qualitativa, a qual ressalta mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Segundo Lüdke e André (2004), nesse tipo de

p. 344
ISSN 1981-3031
Vol. 01

investigação supõe-se o contato direto do pesquisador com a realidade a ser investigada, através do trabalho intensivo de campo.

Dessa forma, “analisar os dados qualitativos significa trabalhar "todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ; 2004, p.45).

Além disso, Godoy (1995, p.62-63) enumera quatro características fundamentais para o procedimento qualitativo em detrimento de outros modos de abordagem, a saber:

> 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
> (2) a pesquisa qualitativa é descritiva;
> (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são preocupação essencial do investigador;
> (4) pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados.

Nesse sentido, a abordagem metodológica utilizada foi o Estudo de Caso, o qual constitui-se em conhecer o “como” e os “porquês” do objeto investigado, evidenciando a unidade e a identidade própria desse objeto. É o olhar do pesquisador sobre a realidade, a fim de descobrir o que há de mais essencial e característico da situação investigada.

> O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real. (GODOY, 1995, p. 25)

Como procedimentos metodológicos foi utilizada a pesquisa bibliográfica para fazer o levantamento de todo referencial teórico a ser utilizado durante a investigação. Além disso, foi feita uma análise dos documentos referentes a formação inicial de professores em cursos de licenciatura e ao PIBID (legislação, referenciais, instruções normativas, entre outros). Mediante as consultas realizadas, foi elaborado um questionário

p. 345
ISSN 1981-3031
Vol. 01

como instrumento de coleta de dados, composto de questões abertas e fechadas, a fim de possibilitar que os sujeitos pesquisados tivessem a oportunidade de se posicionar de forma crítica sobre as questões.

2 A construção de saberes e o PIBID na formação inicial dos licenciandos

O PIBID chega no Instituto Federal de Alagoas no ano de 2011, inicialmente foi inserido nos cursos de Licenciatura em Matemática e Química do campus Maceió, os quais eram os únicos cursos de licenciatura ofertados naquele momento dentro do Instituto Federal. Posteriormente, no segundo semestre do mesmo ano foram inseridos na IES os cursos de Licenciatura em Letras e Ciências Biológicas, os quais também foram contemplados com bolsas do programa. Atualmente o programa atende aos alunos do cursos de licenciatura da modalidade presencial e à distância do campus Maceió, além disso também são contemplados os cursos de licenciatura modalidade a distância ofertados nos polos do IFAL em cidades do interior de Alagoas.

Na Universidade Federal de Alagoas, o PIBID chega no ano de 2008, sendo inserido nos cursos de Licenciatura em Química, Ciências Biológicas , Física e Matemática. O programa foi crescendo de acordo com a abertura de novos editais, e atualmente contempla todos os cursos de licenciatura da UFAL, modalidade presencial e quatro cursos a distância sendo estes todos Pedagogia UAB. O PIBID UFAL está distribuído entre os cursos de licenciatura do campus Maceió, e os demais campi e polos existentes da Universidade Federal pelos interiores do estado.

As palavras de Tardif (2012) definem os saberes docentes como temporais em três sentidos. O primeiro, surge a partir do ensino que foi absorvido sobre o ensino que provém de sua história de vida e de experiências escolares. A temporalidade também está presente nos primeiros anos de prática profissional, relacionada com a sobrevivência na carreira, pois

ISSN 1981-3031
Vol. 01

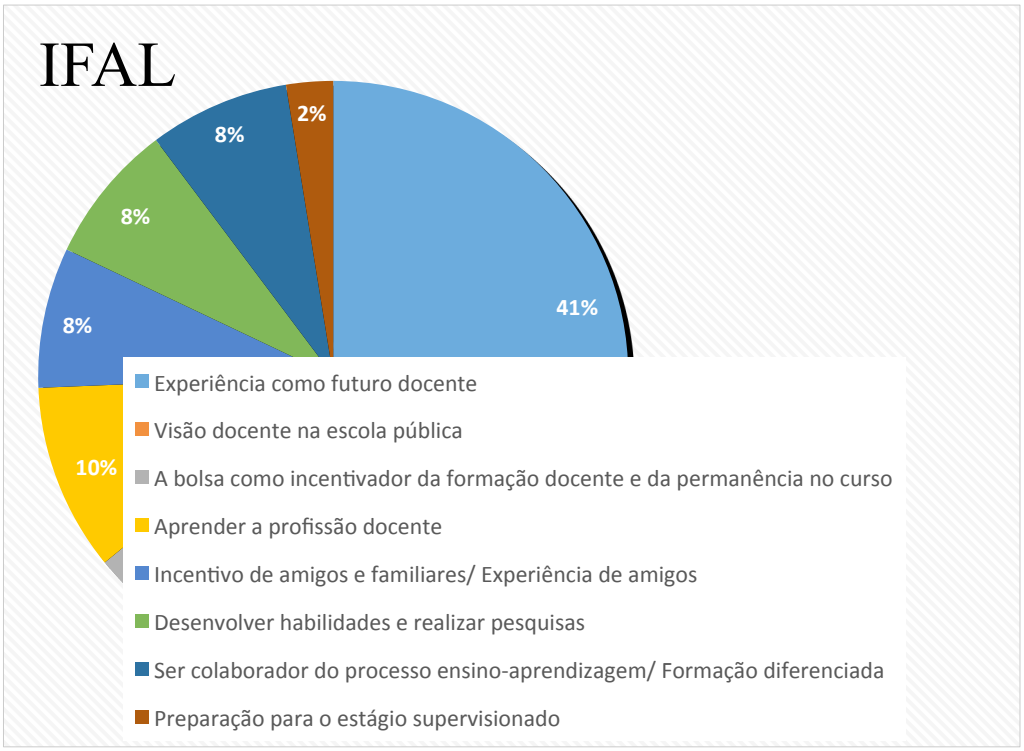
é durante esse período que os professores estabelecem suas rotinas de trabalho e estruturam sua prática. E por fim, os saberes docentes também são temporais no sentido em que se desenvolvem no âmbito de toda uma carreira, um processo de vida profissional de longa duração.

Sendo assim, buscamos através do questionário investigar os saberes docentes que foram adquiridos pelos licenciandos após a entrada deles no PIBID. Para isso, inicialmente, caracterizamos o perfil desses discentes para compreender quem são eles e os cursos de licenciatura que os mesmos pertencem, até então 39 bolsistas haviam respondido o questionário. Inicialmente foram levantados os dados dos alunos do IFAL e mediante as perguntas determinadas tivemos como dados obtidos que cerca de 35,9% dos bolsistas que pertencem ao curso de licenciatura em química, 35,9% ao curso de licenciatura em matemática e os outros 28,2% ao curso de Ciências Biológicas. Cerca de 69,2% é do sexo feminino e 48,7% dos bolsistas estão classificados na faixa etária entre 21 e 25 anos. Foi possível constatar que 46,2% dos bolsistas participam do programa no período entre 12-24 meses. Por fim, 76,9% dos bolsistas até então não tinha experiência em sala de aula até o momento de ingressar na iniciação à docência, nem se quer experiência com estágio.

Como dados obtidos com os bolsistas da UFAL para a caracterização, temos como resultados que dos 11 alunos que participaram da pesquisa 81,8% dos alunos está compreendida na faixa etária de 21 a 25 anos, 54,4% é do sexo masculino, 54,5% está cursando Ciências Biológicas, 18,2 % licenciatura matemática e os demais pertencem ao curso de licenciatura em química. Também foi observado que 63,3% dos bolsistas faz parte do programa entre 12 e 24 meses e que 54,5% não havia entrado em sala de aula antes de ingressar no programa.

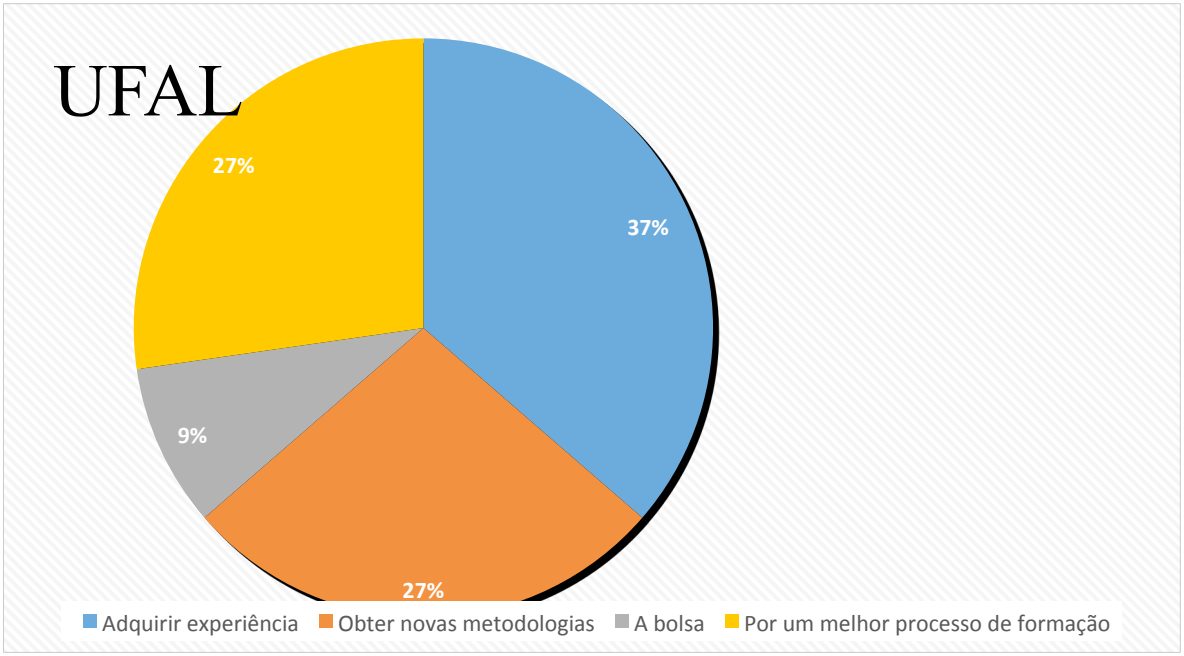
Quanto aos motivos que levaram os bolsistas a participar do PIBID, foi observado que os motivos são quase todos em comum, sendo assim foram gerados os seguintes gráficos: Gráfico 1

p. 347
ISSN 1981-3031
Vol. 01



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

Gráfico 2



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Podemos observar que em ambas as IES os bolsistas buscam ingressar no PIBID para obter experiência profissional, isso fica mais evidente ao analisarmos algumas das respostas dadas pelos bolsistas[32]:

> *"A vontade de conhecer sobre o dia a dia do professor, ganhar experiência para ser uma boa profissional." (Bolsista 19, IFAL)*
>
> *"A experiência docente proporcionada pelo projeto"(Bolsista 36, IFAL)*
>
> *"Necessidade de experiência com a prática docente." (Bolsista 5, UFAL)*
>
> *"Aproximação com a experiencia da docência" (Bolsista 8, UFAL)*
>
> *"Ter uma formação diferenciada, o PIBD pode ser que proporcione este objetivo, entender na prática o que é ser professor mesmo antes de minha formação, sair do contexto apenas teórico e me inserir no prático, sentir a educação pública por dentro e daí ter a minha própria base para discutir com segurança quando for necessário para expor o meu ponto de vista sobre a mesma, e encontrar soluções para possível problemas que possa surgir". (Bolsista 14, IFAL)*

Sendo assim, percebemos que há uma preocupação dos alunos em ter uma socialização com a escola a qual será o ambiente em que estarão inseridos durante toda vida profissional, dessa forma, concordamos com Freitas (2002, p.156) sobre a socialização profissional como o contato do licenciando com o contexto escolar "constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo, próprios de uma determinada cultura ocupacional". A socialização profissional é caracterizada pela inserção do futuro docente ao seu campo de atuação, envolvendo assim um processo de aculturação profissional.

Em Schon (1987) percebemos que, a partir do momento em que a prática é tomada como objeto de reflexão, acontece a reflexão sobre a ação, que se refere a uma ação mais sistemática permitindo análise e a reformulação da prática. É o olhar introspectivo e proativo sobre a ação de

[32] Utilizamos recuo, *itálico* e fonte 12 para dar ênfase às respostas dos bolsistas investigados.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

forma que seja possível analisar o que aconteceu e qual foi o significado que foi atribuído aos acontecimentos,

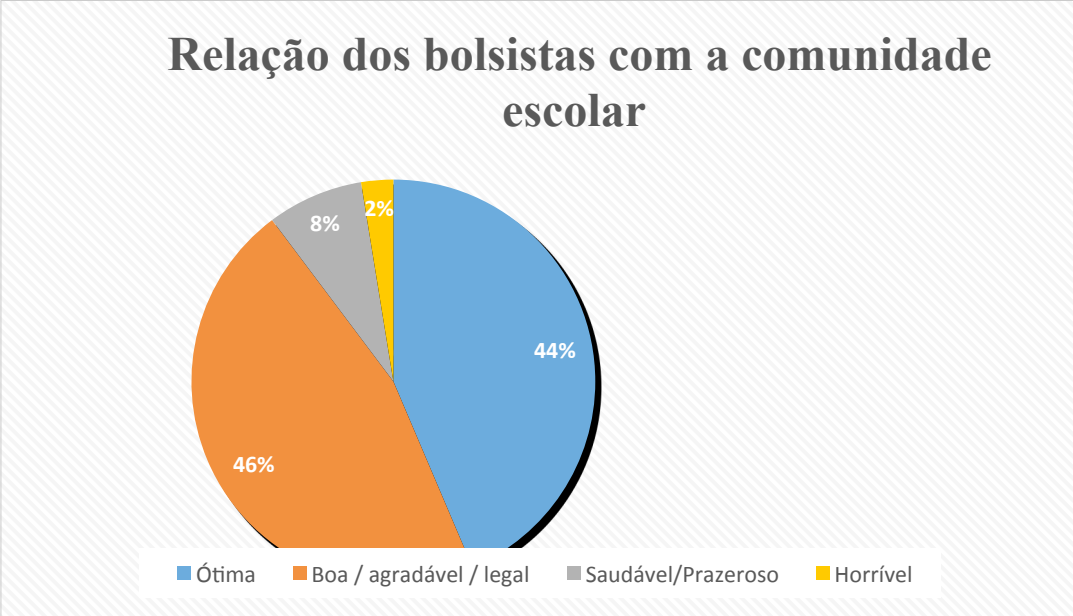
Dessa forma, os bolsistas também foram questionados a respeito da contribuição do PIBID em suas práticas enquanto futuros docentes, na perspectiva de que o programa deve contribuir na construção de saberes a respeito da prática docente:

> *"Minha identidade quanto professora ainda está em formação e o PIBID ajuda com certeza a nos encontra quanto sujeito profissional. Ele fortalece atitudes que já obtivemos em nossa trajetória profissional e nos dá novos caminhos a serem descobertos e com isso temos uma formação inicial de qualidade visando sempre a qualidade no ensino". (Bolsista 14, IFAL)*
>
> *"Sim, pois a forma diferenciada a qual é abordada as práticas pedagógicas no PIBID os remete inovar cada vez" (Bolsista 15)*
> *"Melhorou bastante, com o PIBID pude estimular a pesquisa de diversos assuntos da química profundamente, muito além do que vimos na sala de aula*." (Bolsista 11, UFAL)
>
> *''Sim. Vivo procurando novas soluções, jogos ou dinâmicas, que favoreçam cada vez mais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino. O local mais fértil no Ifal para tal fim é no laboratório de ensino superior, lá existem n possibilidades com a criação de novos materiais didáticos manipuláveis. Para otimizarmos a compreensão nas atividades de ensino, precisamos contextualizar mais e teorizar menos" (bolsista 33, IFAL)*

Consideramos que essa produção de saberes pode ser ampliada, não se sendo restrita apenas à sua prática, mas a todo o seu campo de atuação e às relações pessoais e profissionais que o permeia (PIMENTA; LIMA, 2011). Uma produção de saberes, pois os professores se relacionam com os conhecimentos sempre visando a uma ação prática (TARDIF, 2012).Por essa razão, os bolsistas foram questionados a respeito da relação dos mesmos com a comunidade escolar, pois a partir de uma boa convivência e de uma compreensão do meio em que estão situados, esta contribuirá numa maior efetividade em suas respectivas práticas docentes. A partir das respostas obtidas foi possível concluir que:

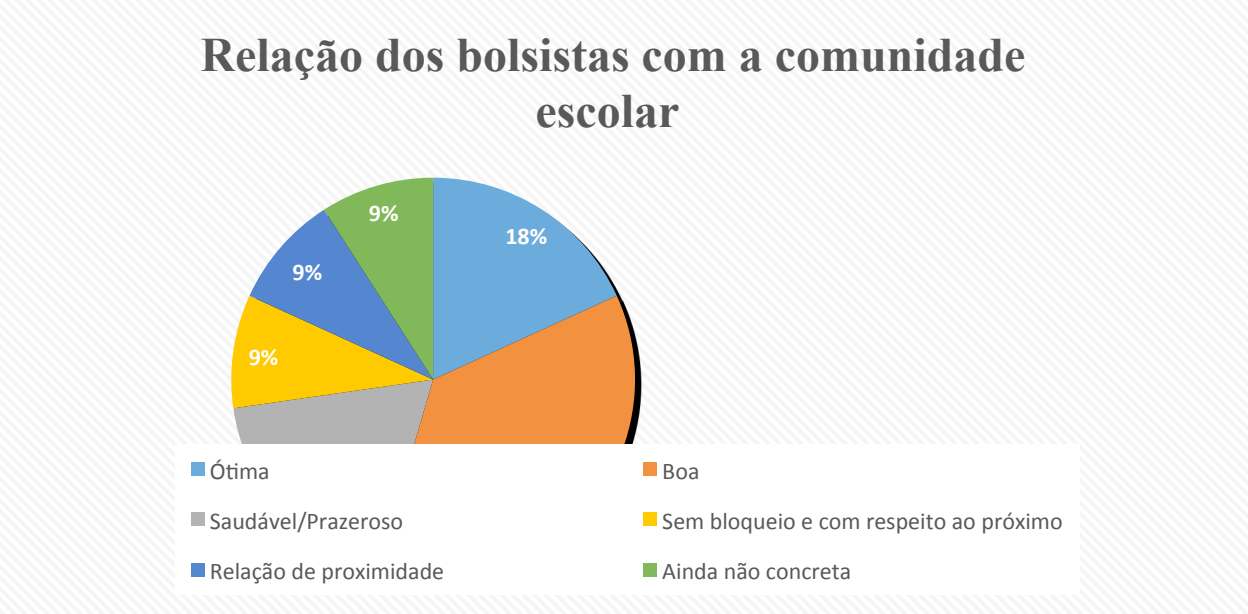
p. 350
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Gráfico 3



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

Gráfico 4



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

Com o auxílio de Pimenta (1997), sabemos que o professor vive em constante aprendizado e que os saberes docentes provenientes da prática

p. 351
ISSN 1981-3031
Vol. 01

profissional são adquiridos no decorrer de toda a carreira docente. Pensando na prática docente que os licenciandos vêm adquirindo durante a realização de suas atividades no Programa, eles foram questionados se o PIBID contribui na formação dos saberes docentes em sua formação:

> *"Sim. Ele traz a proposta da prática, traz meios de trabalhar de forma mais dinâmica, traz a intenção de conhecer melhor esse meio, em como planejar, em como escolher uma melhor metodologia, para mim o PIBID foi um estágio mais prolongado, onde eu pude provar mais do que é ser professor." (Bolsista 7,IFAL)*
>
> *"Sem sombra de dúvidas; no desenvolvimento de atividades passamos a nós perceber dentro da escola, vivenciamos momentos importantíssimos e até participamos da tomada de algumas decisões. Esses momentos nos permitem construção de saberes e também nos fazem perceber o que realmente é ensinar. Os saberes adquiridos em sala de aula são confrontados com a prática e nos fazem ter um novo olhar sobre o que realmente se entende por educação" (bolsista 34, IFAL)*
>
> *"Sim, afirmo. O programa tem sido a oportunidade perfeita de aplicar de verdade tudo que vemos na universidade, de vivenciar de verdade e entender com mil vezes mais clareza o que a literatura pedagógica diz. Além disso é vida real, a prática docente vista de perto. Isso com certeza me deixou mais preparado e ajudou a acumular experiencias que levarei para sempre" (Bolsista 1, UFAL)*
>
> *"Sim...pois prepara o discente a futura carreira docente ..mostrando os impasses e soluções que tem preparando assim para a vida na sala de aula." (Bolsista 33,IFAL)*
>
> *"Afirmo com toda certeza. O PIBID é um dos instrumentos, senão o mais importante, para o nosso crescimento enquanto licenciandos. Ele nos proporciona uma preparação do que iremos encontrar após o término do curso. O PIBID é a bússola dos licenciandos." (Bolsista 28,IFAL)*
>
> *"Sim, pois a construção dos saberes é contínua" (Bolsista 35,IFAL)*
>
> *"Sim, porque com ele fomos para a prática do ensino mais cedo e estimulamos para uma formação diferente do futuro docente (nós), formação está com uma visão lúdica, interdisciplinar, que presa a qualidade e não a quantidade, etc.(Bolsista 11, UFAL)*
> *Sim, uma vez que o aluno está envolvido nas atividades do PIBID, ele fica mais próximo das ações que ele deverá tomar como futuro docente."(* Bolsista 7, UFAL)

Entendemos que a formação inicial, sozinha, não consegue formar um profissional preparado para exercer a profissão docente, que é vista por

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Alarcão (2011) como uma profissão cheia de dilemas capazes de gerar incertezas às reais funções do professor no cotidiano escolar.

Entretanto, tal formação é de fundamental importância na inserção do futuro licenciado no campo de trabalho. Sendo assim, a experiência adquirida pelos licenciandos bolsistas participantes do PIBID, certamente, contribuem para amenizar o choque com a realidade do professor no início de sua profissão docente e para que os mesmos compreendam não só como funciona o ambiente escolar, mas que tenham noção de como é associar a teoria com a prática no próprio ambiente escolar. Veiga (2008), afirma que a docência é uma atividade profissional completa pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência, exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática, formação essa que os bolsistas vêm experimentando com resultados positivos.

Na perspectiva de Tardif (2012), sobre os saberes docentes ele explica que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Visto que esses saberes se compreendem por analisar as tarefas direcionadas, conforme sua aplicabilidade, ação em função dos recursos vistos em sua prática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das entrevistas realizadas e levando em consideração o tempo de vigência do PIBID dentro das instituições e dos próprios bolsistas, fica evidente a contribuição do programa na formação inicial desses licenciandos.

Foi possível observar que a maioria dos bolsistas quando ingressaram no curso de licenciatura nunca tinham entrado em contato com uma sala de aula atuando como docentes, e que ao ingressar no programa, os

p. 353
ISSN 1981-3031
Vol. 01

licenciandos conseguiram entender como tudo o que aprendem em seu curso pode ser aplicado e vem sendo utilizado dentro de uma escola como um todo.

Entendemos que a formação do futuro profissional da educação passa a ser muito mais significativa, quando ele compreende o que é de fato sua profissão e começa a socializar com os profissionais ou futuros profissionais da mesma área, agregando mais valores e, auxiliando na formação da identidade docente do indivíduo e fazendo com que mesmo lance um novo olhar para o ensino.

Dessa forma, concluímos que não basta apenas ter o conhecimento específico de sua área, é necessário refletir sobre as necessidades metodológicas do ensino e compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, para que os saberes docentes passem a ser construídos numa perspectiva de ação-reflexão da prática educativa do licenciando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2010. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf >. Acesso em: 04 de jul. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivi/htm>. Acesso em 05 jun. 2015.

FREITAS, M. N. V. Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002. Disponível em:. Acessado em: 04 Jul. 2016

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8.ed. São Paulo: EPU, 2004.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professo**r. Nuances, V.III, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 6ª edição, 2011.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes

Médicas, 1987

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I, P, A., Docência como atividade profissional. In: VEIGA I, P, A., D´ÁVILA, C. **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas – SP: Editora Papirus, 2008. 176p.

p. 355
ISSN 1981-3031
Vol. 01

A CRIANÇA E O LÚDICO: relatório de observação de crianças em atividade livre

Nivan Ferreira de Lima
nil.f-@hotmail.com

Sandra da Silva Soares
sansoaresgata@hotmail.com

Resumo: A criança e o lúdico Relatório de observação de uma criança em atividade Livre. Foi um trabalho desenvolvido como requisito avaliativo da disciplina de jogos recreação e brincadeiras, cujo principal objetivo foi o desenvolvimento de um trabalho de observação e a elaboração de um relatório, sobre a orientação do professor Paulo Nin Ferreira. Buscando entender como o lúdico está diretamente ligado ao desenvolvimento infantil. E ainda analisamos a forma como a criança elabora as brincadeiras livres, as estratégias e como conseguem separar o lúdico da realidade. E a parti desta observação e analise de crianças em plena atividade lúdica sem a interferência, podermos entender como a atividade lúdica pode ser utilizada por educadores na ministração do ensino de forma a promover o desenvolvimento da aprendizagem. Em nossa pesquisa buscamos respaldo teórico nos autores: Corsaro, Wallon, Haddad, Winnicott, Vigotsky. Estes analisados durante o desenvolvimento do trabalho bem como durante o semestre.

Palavras chaves: Criança- Desenvolvimento- Brincadeira- Ensino-Aprendizagem.

1- Introdução

As crianças têm a brincadeira como algo sério e de muita importância em sua vida, para ela brincar é algo tão importante como o é para o adulto o trabalho. Ela considera o brincar como fundamental. Não é necessário se aprofundar muito para perceber isso. Em uma rápida investigação podemos perceber que a criança brinca em todo momento, sem se incomodar com o mundo a sua volta. Correr, jogar bola, pular corda, jogar amarelinha são exemplos de atividade que faz parte do universo infantil. E

ISSN 1981-3031
Vol. 01

assim em atividade lúdica ela vai usando a sua criatividade e raciocínio. E por sua imaginação, cria personagens dar a esses a interpretação que melhor lhe agrada. Quando observamos uma atividade livre desenvolvida por uma criança percebemos que cada aspecto de sua brincadeira é criado com um realismo impressionante, mesmo se tratando do improviso, da brincadeira sem regras pré-estabelecida. Mais que mostra muito do seu imaginário, como também do seu universo social, suas práticas e costumes, bem como as influências do meio em que vivem.

E por meio dessas influências elas desenvolvem suas ações, tornam objetos do mundo real e os inserem em suas brincadeiras, mas percebe-se que elas sabem discernir o que é real daquilo que só existe no seu imaginário. Isso ocorre quando a criança se encontra em um estagio de desenvolvimento avançado e a parti do domínio das brincadeiras e do discernimento que ela consegue fazer, entendendo que aquilo que estar fazendo não é real mais que naquele momento serve para incrementar a sua imaginação lúdica. E assim elas estruturam as suas brincadeiras de forma que vão sendo introduzidos novos elementos, brincadeiras nascem e logo são abandonadas, para serem mais bem estruturadas ou dar lugar a uma nova forma de brincar, com os mesmos brinquedos, mas com uma nova abordagem, dando a eles novos nomes e criando outros personagens. E desta forma essas brincadeiras vão contribuído para o seu desenvolvimento e permitindo que novas descobertas ocorram por meio de sua criação lúdica.

Assim com objetivo de vê qual a importância da atividade lúdica para a criança e como esta contribui com seu desenvolvimento intelectual. Como também percebermos a forma que as crianças desenvolvem as brincadeiras livres, as suas estratégias e como conseguem separar o lúdico da realidade.

Não nos limitamos a observar só o grupo de três crianças, mas sempre que possível estivemos a analisar outras crianças, de diferentes idades em brincadeiras livres. No entanto a base do nosso trabalho veio da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

observação desse grupo de crianças que inicialmente nos propomos a observar.

A metodologia seguida nesse trabalho foi à pesquisa qualitativa por meio de um trabalho de campo durante a nossa formação no curso de Pedagogia pela a universidade federal de Alagoas- UFAL, como parte do desenvolvimento da aprendizagem na matéria jogos recreação e brincadeiras. Onde desenvolvemos um relatório a parti da observação de crianças em plena atividade lúdica, sem a interferência de ninguém, com o objetivo de podermos desenvolver um relatório.

Durante esse trabalho vamos apresentar trechos da fala das crianças presenciadas durantes as observações e vamos trazer ideias dos autores, Corsaro, Wallon, Haddad, Winnicott, Vigotsky, com o objetivo de entender melhor a importância das atividades lúdicas para crianças e entender como elas podem ser utilizadas na educação infantil.

2- A criança e o lúdico

Ao Percebermos a forma como a criança leva a sério a brincadeira nos impressiona. Durante todo o tempo em que estivemos a observar as crianças brincando com bonecas de casinha de panelinhas e etc. percebemos que em suas imaginações os brinquedos ganham vidas, como se existissem de verdade. Como uma das meninas, fingi ser a mãe da criança, isso é da boneca. A comida é servida e os sabores e tipos são variados. Como por exemplo: sorvete, suco de acerola, macarrão e etc. a pesar de que na verdade naqueles pequenos pratos não haver nada, a ideias era fingir que estavam cheios de algum tipo de alimento. Estes sempre relacionados com o que faz parte do dia a dia das crianças. Nesse meio tempo somos incluídos nas brincadeiras e acabamos participando do faz de conta. Como

ISSN 1981-3031
Vol. 01

degustadores das comidas feitas por elas. E provando os vários sabores proposto nas brincadeiras de faz de conta desenvolvidas por elas.

Essa nossa conduta de participar da brincadeira, fingindo dar credibilidade a livre imaginação da criança no faz de conta é o que wallon (2007), chama de cumplicidade do adulto quando finge acreditar no que a criança propõe na sua criatividade, desenvolvendo uma peça de ficção proposta pelo autor da brincadeira. Neste caso à criança.

Outro ponto que podemos perceber é o fato de nesta idade, seis e três anos, a criança já consegue discerni o que é real e o que é ficção. Wallon (2007) afirma que as crianças não se iludem com a sua criação, uma vez que elas sabem discerni com clareza o que é real e o que existe apenas na sua imaginação. Podemos observa isso durante as brincadeiras propostas pelas crianças, que embora pudesse falar em comida de verdade em momento algum elas confundem a comida de brincadeira com comida de verdade.

Esta atividade de faz de conta é o que Haddad (2012), chama de atividade de segundo grau onde o sujeito finge que um objeto qualquer é outro, tendo consciência de suas ações. E, portanto se o correr uma situação aonde ela venha a brincar com um alimento real, por exemplo: um biscoito, estará utilizando uma atividade de primeiro grau no desenvolvimento de uma ação do segundo grau. O que não anula a sua consciência do primeiro grau. Que faz parte do mundo real, com suas regras e realismo. Ela apenas se utilizou de um elemento para envolvê-lo em sua atividade de brincar. Essa consciência ficou claro quando elas encerram as brincadeiras e deixam de ser mãe e filha e passam a serem quem são de fatos, coleguinhas, cada uma com os seus brinquedos e suas famílias.

De um modo geral segundo Haddad (2012), a criança desde cedo sabe discerni o que faz parte do mundo real ou que existe apenas no seu imaginário. Isso é a atividade de primeiro grau embora seja utilizada na sua

ISSN 1981-3031
Vol. 01

imaginação ela, por volta de três anos de idade consegue diferenciar. Vigostski (1999). E esse reconhecimento é fundamental para ela no seu desenvolvimento intelectual, uma vez que as regras reais se sobrepõem ao lúdico. Haddad (2012), explica que uma criança brinca de super-herói sem, contudo voar, uma vez que o primeiro grau lhe impõe que este não tem condição de desenvolver tal atividade. E dessa forma por mais criativa que seja a sua imaginação o sujeito vive dentro de limitações imposta pelo primeiro grau.

Dessa forma podemos encontrar na criatividade imaginativa da criança uma associação com a realidade isso por quer segundo Wallon (2007), as atividades que a criança desenvolve nas suas brincadeiras muitas vezes ela já presenciou no ambiente em que vive. E então traz essa rotina para as suas brincadeiras por meio da imitação, ou da recriação da rotina diária.

Na brincadeira de fazer comidinha elas imitam o seu dia a dia, quando presenciam as atividades de cozinhar de suas mães. O cuidado com o boneco fingindo ser a sua mãe, por a fralda como se ele fosse um bebê, real. É uma atividade muito vivenciada por ela, uma vez que a sua irmã cuidou, anteriormente de um bebe e até os cinco anos de idade ela mesma usara fraldas e uma de suas coleguinhas ainda usa e necessita de cuidado e proteção por ser menor. Outro ponto visível foi perceber que outras crianças sempre estavam por perto, filhos de vizinhos de diferentes idades, e que de alguma forma faz parte da rotina diária, das observadas.

Então nas atividades de brincar a criança geralmente começa pela situação imaginaria, sendo que essa situação sempre estará ligada a algo vivido por ela em algum momento da vida Vigotsky (1999). De forma que a situação imaginaria não se desenvolve do nada, uma vez que assim que ela começa a entender o mundo ao seu redor, presencia atividades nas suas vivencias diárias. E então irá reviver na forma lúdica. As lembranças de situações vividas por ela mesma e que vão sendo aprimoradas nas

ISSN 1981-3031
Vol. 01

brincadeiras. Tendo no brinquedo um suporte para a sua atividade de brincadeira que na mão dos pequeninos ganham novos significados.

Outro autor que trata da questão do ambiente como meio determinante nas escolhas das brincadeiras é Corsaro (2011). Que vai descrever além do ambiente familiar o papel que tem a mídia, através dos desenhos, filmes e etc. a literatura infantil e os personagens mitológicos, como papai Noel e as bruxas. Entre outro que segundo esse autor são as primeiras fontes na cultura simbólica da criança. Que de modo maravilhoso vai transformar e aperfeiçoa os personagens dando diferentes formas aos seus criativos personagens. E pode-se acrescenta a esses o espaço social que proporciona uma infinidade de materiais para a imaginação da criança. E ainda outros personagens como, reis e rainhas e mais personagens de desenhos infantis, ou de super-herói, de onde elas tiram os personagens e reinventam, dando-lhe nova vida. Corsaro (2007).

Já Winnicott (1971), destaca a relação familiar como a relação cultural no espaço em que esta vive. Todas essas influências são geralmente vivenciadas na sua infância nas relações sociais e familiares. E segundo esse autor tudo o que a criança desenvolve nas brincadeiras são práticas que ela vivenciou anteriormente, no entanto é preciso que haja da parte dos que deles cuidam a disponibilidade do espaço, cumplicidade e oportunidade para executar aquilo que ela imaginou nas brincadeiras.

Durante cada etapa das atividades desenvolvida pelas crianças observadas foi percebido que essas são carregadas de um realismo e de uma seriedade, onde não se admite que nada nem ninguém as atrapalhem. Isto é, parece ser algo muito sério e verdadeiro, que elas desenvolvem com maestria. Demonstram irritação quando alguém interfere em sua atividade de brincar. Então podemos perceber o quanto essa atividade é para ela significativa, como se estivesse desenvolvendo uma atividade necessária para a vida. Tudo feito de forma impressionante.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Em um momento ela trocar a fralda da boneca, com um realismo de quem sabe o que estar fazendo. Finge se irritar com a boneca e promete dá-lhe umas palmadas. Toda essa atividade foi muito interessante e rica em detalhes. E parecia estarmos diante de verdadeiras artistas que interpretam uma peça teatral. Ou de uma mãe trocando a fralde de seu bebe. E nem se incomodaram com a nossa presença.

Durante a brincadeira chegou outra coleguinha e trouxe consigo vários bonecos e panelinhas e a brincadeira foi incrementada com papéis de mãe e filha além de brincar de cozinha. E em um momento desenvolveram um diálogo com as bonecas e uma com a outra, muito rico para nossa observação: “vamos fazer as compras no mercado”. “oxe bebê não me faça lhe dar umas tapinhas” (falando com a boneca). “A comida estar pronta, venha filha comer!”. “Mãe vou botar sua comida tá?” (falando com a outra coleguinha). “vou botar com o garfo, tá?” “tá bom” (respondeu). Nesse trecho podemos vê uma interação e uma cumplicidade entre elas que para wallon (2007), corresponde a um estágio mais desenvolvido de que o primeiro estágio, onde as brincadeiras não tem uma consciência critica isso é; o movimento pelo movimento, em alguns casos sem controle desses movimentos, no caso dos bebês. E por isso não exige uma elaboração. Ao passo que podemos ver no diálogo acima uma constante criatividade típico de uma interpretação mais complexa na brincadeira.

Outro importante aspecto aqui apresentado é o relacionamento entre elas, como se desprendem dos seus brinquedos e os compartilham uma com a outra. Como se fossem um só. Os brinquedos se misturam, mas elas reconhecem o que é de cada um. Sabendo exatamente que aquele não lhe pertence. E então todos brincam sem que isso gere conflito. E quando a brincadeira acaba cada uma das meninas levam o que é seu para casa, sem que ninguém queira brigar pelo que pertence ao outro, o que mostra um amadurecimento nas relações, nesta idade, pois geralmente com as crianças

p. 362
ISSN 1981-3031
Vol. 01

menores, pode eventualmente ocorrer disputa pelo brinquedo do outro e gerar conflito.

Esse pensamento é também defendido por Vigotsky (1999), onde a criança menor de três anos de idade é apontada como não sendo capaz de desenvolver o lúdico na forma apresentada por uma criança de uma idade maior, como as nossas pesquisadas. E então pode levar mais a sério cada aspecto da brincadeira, sem o entendimento do que é lúdico, ou real. Essa afirmação ele faz baseado nas observações de Lewin, onde a reação de um bebe é apontado como ocorrendo seguindo orientações ou de acordo com as interações e situações que lhes são apresentadas. Ao passo que a criança que desenvolve a criatividade, o improviso faz muito e mais em virtude daquilo que ela tem em sua mente.

Em alguns momentos foi possível presenciarmos pequenos conflitos do tipo; “não quero mais brincar com você”. Só para logo depois voltarem atrás e continuar na brincadeira. Na verdade a ameaça serve mais para fazer valer a sua vontade e fazer com que a outra siga uma regra que ela mesma criou em meio às brincadeiras. Essa ação das crianças observadas está de acordo com o que diz Wallon, (2007). Quando afirma que a negatividade em relação às brincadeiras ocorre sempre que alguém quebra as regras do jogo. E assim abanar o jogo promovendo o que ele chama de ruptura devido o descontentamento de ambos os envolvidos na brincadeira ou jogo.

Outro ponto importante que percebermos é que as crianças constantemente estão mudando brincadeiras. Isso ocorre porque segundo Wallon (2007), essa é uma fase ainda negativa em que acriança se cansa rapidamente. E por isso constantemente ela vai alterando as brincadeiras e o ambiente, adicionando novos elementos nas suas ações e buscando novos espaços. E embora vá alterando a forma de brincar nunca abandona completamente a que começou anteriormente mais vai

p. 363
ISSN 1981-3031
Vol. 01

reinventando e dando novos sentidos ao que propôs fazer no inicio. Wallon (2007).

Essa forma de brincar foi presenciada em vários momentos pelos observadores onde em um dado momento elas concordam em brincar de panelinhas e logo depois insere na brincadeira um passeio de boneca pela rua, fingindo ser o shopping. E assim a brincadeira que inicialmente foi proposta toma rumos completamente diferentes. De forma que em cada momento novas formas de brincar vão surgindo. E assim vão passando mais e mais tempo em atividade livre. E ai vale destacar o que para Vigotsky (1999) a criança dar sentido diferente a os objetos e coisas na sua ludicidade. Isso é ela vai dar vida e significado, criar personagens que existem de coisas aparentemente sem sentido. Sem sentido para o mundo real. Mas importante no seu imaginário. Tornando a brincadeira cada vez mais intensa e interessante. E nesse momento, para as duas garotas, um simples pedaço de pano se transforma em uma linda coberta para proteger o bebe do frio. (a boneca). Ou quando uma caneta se torna em um bebê protegido e falante.

É importante notar como para elas brincar com um boneco criado por si mesmo, a parti de objetos que foram descartados pelos seus pais ou com um brinquedo que fora comprado, é tratado de forma diferente. Com os objetos que eles transformam em brinquedos desenvolvem muitos personagens e uma variedade de brincadeiras, ao que parece, pelo fato destes objetos não terem uma identificação, como por exemplo, um boneco do zorro, que já tem uma fama e uma identidade definida e influencia diretamente sua imaginação. Eles acabam tentando repetir ações que já presenciaram. Já os objetos transformados em brinquedos ora pode ser um lindo bebê ora será um avião, um homem trabalhador ou uma linda mulher que educa e dar bronca nos seus filhos.

Dessa forma o imaginário da criança vai se desenvolvendo e as brincadeiras vão surgindo e desaparecendo. Para Vigotisky (1999) a atividade

ISSN 1981-3031
Vol. 01

lúdica tem sua importância para o desenvolvimento infantil. Para a criança brincar é algo prazeroso e que lhe produz uma grande satisfação. Chegando a ser esse prazer generalizado. O que segundo ele a criança não entende mais isso ocorre de forma espontânea e não há um intelectualismo da criança no desenvolvimento das mesmas. Ela simplesmente brinca com naturalidade. E assim vão se desenvolvendo intelectualmente. Uma vez que as brincadeiras vão sendo cada vez mais criativas e elaboradas, demonstrando o domínio da situação. Vigotisky (1999).

Para Haddad (2012), essa ludicidade pode ser utilizada como instrumento pedagógico. Isso é possível quando na educação, o educador faz uma intervenção direta. Por meio da sugestão de brincadeiras para as crianças desenvolvendo atividades, ou providenciando materiais que vão sugerir brincadeiras, ou incrementar a que a criança já começou. Ou ainda por meio da intervenção complementar, que ao invés de fazer uma intervenção de forma clara, promove situações que enriquecerá as brincadeiras dos sujeitos. De forma que desenvolvam aprendizagens significativas para cada criança.

Com o pensamento de usar a ludicidade como ferramenta educacional Haddad (2012), propõe que para o desenvolvimento infantil a brincadeira deve ser usada como um fim em si mesmo. Onde são providenciados materiais e espaços adequados deixando a criança escolher os brinquedos e o tipo que irá usar em sua atividade. Essa brincadeira é utilizada como lazer que ocorre como uma forma de extravasa as energia, só recrear.

Já nas atividades de brincadeiras com um fim pedagógico, os educadores procuram conduzir essas atividades com um fim definido. No entanto a brincadeira com um fim em si mesma é considerada como aquela que contribui de forma especial para o desenvolvimento da criança. Uma vez que nesta se promove a possibilidade da criatividade lúdica da criança sem a

p. 365
ISSN 1981-3031
Vol. 01

interferência do adulto. E assim pôde exercitar as suas habilidades e se enriquecer intelectualmente.

3- Considerações finais

Com base em tudo que presenciamos e nos textos consultados, podemos concluir que a brincadeira lúdica no universo infantil contribui para o desenvolvimento intelectual da criança. Mais também desenvolve aspectos sociais importantes, como o compartilhamento de brinquedos e a criatividade. As aprendizagens que ela realiza por meio das brincadeiras contribuem com o desenvolvimento intelectual e proporciona melhor relacionamento com outras crianças.

Essas atividades livres são importantes e o professor pode se utilizar de brincadeiras como forma de desenvolver aprendizagens para a criança por meio de atividades dirigidas que irão contribuir com aspectos específicos do ensino e do desenvolvimento infantil.

Para isso podemos pensar nas rotinas e atividades comuns, dos pais e do meio onde a criança está inserida, uma vez que estas dão subsídio para as brincadeiras, podem nos levar a pensar em atividades que contribua com a aprendizagem escolar dos pequenos. As crianças tende a imitar as suas realidades. Atividades sempre ligadas ao universo familiar; Mãe, filha, pai, carro, passeios e etc. podem dar subsídio a varias abordagem educacional.

Mais também é importante entendermos aspectos únicos da criança, como por exemplo; o não ficarem por muito tempo desenvolvendo a mesma atividade e estarem sempre mudando de brincadeiras. Por isso será sempre necessário fazermos a rotatividade de ações criativas, para manter a atenção da criança e alcançar os objetivos que se pretende, no campo

p. 366
ISSN 1981-3031
Vol. 01

educacional. Essa é uma ação que reque do educador criatividade e planejamento, como também ações bem planejadas para que se possam guiar os indivíduos aos objetivos que se deseja chegar.

Assim para educadores da educação infantil utilizar a brincadeira como ferramenta de educação, facilita a aprendizagem e dinamiza o ensino. Para isso deve-se organizar espaços adequados para a criação de brincadeiras livres, além de se pensar em fazer intervenções pedagógicas para facilitar a aprendizagem, alcançando o objetivo pretendido.

Dentre as muitas brincadeiras podemos utilizar os jogos e a brincadeira de pular amarelinha e ensinar matemática. Podemos pensar em uma atividade de interação com o meio ambiente como plantar uma árvore, uma horta e ensinar ciências. Atividades que despertem atenção da criança e que podem proporcionar uma aprendizagem significativa.

Referencias:

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância.** Porto alegre: Artmed, 2011.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HADDAD, Lenira. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Mimeo. UFAL, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. A localização da experiência Cultural. **O brincar e a realidade.** Rio de janeiro; Imago, 1975. P. 133-143.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Abr, 2007 (publicada em jun, 2008). Disponível em <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> acesso em: 14 de set, 2013.

p. 367

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM CONSONÂNCIA COM A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Ely Quintela Lisboa Carvalho
elyqlcarvalho@hotmail.com

Ermans Quintela Carvalho
ermans_carvalho@hotmail.com

RESUMO: Este artigo aborda a relevância da psicologia da educação para a manutenção da qualidade do ensino e aprendizagem do discente e na relação professor e aluno, assim como demonstra a contribuição da psicologia, em interação com a educação, na resolução de alguns dilemas e desafios existentes no ambiente escolar. Busca compreender e encontrar soluções para os percalços existentes na educação contemporânea relativos às novas formas de intervenções negativas, externas à atividade escolar, e que são prejudiciais à aprendizagem do alunado. Há necessidade de fazer da educação uma intervenção psicológica, de forma a tratar todos de maneira isonômica, uma vez que no desenvolvimento psicológico do educando, os conhecimentos cognitivos, emocionais, afetivos, corporais e psíquicos são essenciais para seu crescimento social. O papel da educação atual é criar condições para que a escola possa atuar junto aos gestores, educadores, e todos que compõem o corpo docente da escola de maneira a contribuir para a formação da sociedade. A dinâmica deste estudo contribui para que os educadores no âmbito escolar possam compreender melhor a importância da psicologia como um instrumento de transformação humana necessária para a construção da aprendizagem e solução de problemas existentes na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Educacional - Professor/Aluno - Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente podemos dizer que a relação psicologia e educação vêm destacando pontos fundamentais na relação entre ensino e aprendizagem no âmbito educacional, isto apontando o vinculo existente entre conhecimento e comportamento humano.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Na educação moderna, podemos dizer que é fundamental observar os pontos em que a psicologia pode contribuir com seu papel e conhecimento ao longo da história. E em consequência disto, analisar se o comportamento interfere no desenvolvimento psicológico no âmbito escolar.

Neste aspecto, analisando a história da educação na intencionalidade do comportamento humano, objetivando esclarecer a aplicabilidade desse comportamento, encontramos que a psicologia educacional se mostra como fator importante nessa correlação. Neste sentido, Albuquerque (2014, p. 17) apresenta importantes pontos no seu livro *A Agulha e A Linha* e na relação psicologia e educação aponta que "a escola é o instrumento criado para otimizar o sistema produtivo e a sociedade a que ele serve".

Vale aqui apontar que, o presente estudo tem como objeto indicar a concepção de educação atual em sua vertente do conhecimento da psicologia que tem por importância a concepção de que a psicologia acarreta mudança na visão do ensino e aprendizagem.

Desta maneira, a psicologia entra na escola, e embora apresente algumas alterações não reconhecidas na relação psicologia e educação ao longo da história (ALMEIDA & GUZZO, 1992) a influência da psicologia educacional tem muito a contribuir nesta relação professor/aluno, ensino/aprendizagem.

Desse modo, nos pontos que direcionam o presente estudo encontramos as seguintes indagações: como o professor pode lidar com este processo em seu fazer pedagógico? O conhecimento do entendimento entre professor e aluno contribui para o ensino e aprendizagem? A psicologia pode contribuir para a transformação do conhecimento no entendimento do comportamento do aluno? A psicologia do educador interfere na psicologia do educando?

Em análise das questões anteriormente expostas, levamos em consideração a visão de alguns autores que contribuem para o entendimento

ISSN 1981-3031
Vol. 01

da psicologia da educação, considerando tanto a relação professor e aluno, quanto a relação ensino e aprendizagem.

Contudo, vale dizer que o presente estudo objetiva apontar a necessidade de fazer da educação uma intervenção psicológica, onde a compreensão transite de maneira a tratar todos de forma isonômica e igualitária, buscando discorrer sobre o conceito psicológico da educação, identificando o problema psicológico no âmbito educacional na correlação professor/aluno, apontando a psicologia na relação ensino/aprendizagem.

Ademais, com relação à metodologia aplicada neste estudo, vale aqui mencionar que foi realizada mediante revisão de literatura de caráter descritivo, por meio de um levantamento bibliográfico em livros, artigos, dissertações e teses disponíveis no meio físico e eletrônico.

Foram utilizados como critérios de inclusão: material bibliográfico sobre a psicologia da educação, o ensino e aprendizagem, relação professor/aluno, conceitos psicológicos no âmbito educacional, e a viabilidade da satisfação de uma sociedade cuja cultura dinamize o ensino em seu conhecimento intelectual.

Vale, por fim, mencionar que o desenvolvimento do presente trabalho está direcionado para a temática maior em que corresponde à problemática na relação professor e aluno, em que enfatizamos esta relação no ato da aprendizagem do educando, em que se contextualiza a educação como base da teoria do conhecimento humano, no qual são discutidos todos os pontos relevantes das questões na relação professor/aluno.

2 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A interdisciplinaridade entre a psicologia e a educação se torna evidente ao perceber a importância da relação entre elas. No ambiente educacional, muitas vezes a psicologia pode não ser percebida, mas está sempre interligada à aprendizagem e à relação professor-aluno.

p. 370
ISSN 1981-3031
Vol. 01

É possível denominar a psicologia da educação como uma sub-área da psicologia, pressupondo esta última como área de conhecimento, e tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. (ANTUNES, 2008).

Para que a psicologia seja inserida na escola, é preciso compreender as necessidades existentes no processo educativo que advém tanto do meio interno, isto é, com o funcionamento da parte pedagógica e psicossocial da instituição, quanto da realidade social externa, geralmente influenciadora na conduta dos estudantes.

Antunes (2008) traz uma compreensão acerca de como a psicologia se insere na educação, vejamos:

> Que seja uma psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento, fundamentada na concreticidade humana (determinações sócio-históricas), compreendida a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação. Deve fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito do processo educativo e são necessários para a efetivação da ação pedagógica. (ANTUNES, 2008).

O aluno é a figura central no ambiente escolar e de principal direcionamento nas práticas psico-educacionais, de maneira que o seu desenvolvimento psicológico, através dos conhecimentos cognitivos, emocionais, corporais, afetivos e psíquicos, é essencial para o seu crescimento social e intelectual.

Visto que a psicologia possui subsídio para sanar alguns problemas de relacionamento entre o professor e o aluno, sua inserção na escola é de suma importância para dar suporte ao corpo docente, uma vez que a formação pedagógica dos profissionais inseridos no ambiente escolar, em alguns casos, não se mostra suficiente para sanar os problemas de ordem psicossocial.

Dentre as situações problemas que surgem no ambiente escolar atualmente e que necessitam de um acompanhamento psicológico na

p. 371
ISSN 1981-3031
Vol. 01

educação temos, por exemplo, o uso de drogas por parte dos alunos e também alguns casos de mutilações.

Sendo assim, a escola precisa buscar alternativas que possam solucionar as situações problemas, em outras palavras, a psicologia deve assumir seu lugar como um dos fundamentos da educação e da prática pedagógica, contribuindo para a compreensão dos fatores presentes no processo educativo a partir de mediações teóricas "fortes", com garantia de estabelecimento de relação indissolúvel entre teoria e prática pedagógica cotidiana (ANTUNES, 2008).

3 A PROBLEMÁTICA NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

3.1 INTRODUÇÃO À RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A postura do professor em torno de quem ensina e de quem se aprende é um fator importante no processo aprendizagem. Quanto à relação professor/aluno, acredita-se ser ela o eixo principal para a construção do conhecimento seja no plano individual, seja no coletivo.

Além de sua repercussão, recai tanto no fracasso escolar como no sucesso, como também por entender a necessidade de um estudo eficaz sobre o assunto. Acredita-se que o educador precisa estar consciente da necessidade de propiciar ao aluno uma aprendizagem significativa.

Nessa relação, é preciso compreender as mudanças no modo de aprender e de como o professor deve passar essa experiência.

> O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido. (FREIRE, 1979, p.40).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Desta maneira, não há como centrar o ensino apenas no professor ou apenas no aluno, como se fossem únicos e separáveis, uma vez que essa ligação faz parte da relação pedagógica, porque o aluno não aprende de modo singular, nem o professor ensina para um vão vazio.

A aprendizagem ocorre quando os aspectos pedagógicos e psicológicos se encontram em sintonia, em uma relação de interdependência, para que haja uma aprendizagem significativa.

Nesse entendimento, o aluno constrói sua própria cidadania ao conectar os aprendizados conteudistas ao seu conhecimento empírico. Assim ele se sente protagonista do processo ensino-aprendizagem, notando a importância de interagir ativamente no processo, tornando o espaço da sala de aula mais prazeroso.

O professor possui o papel de orientar a construção do conhecimento do aprendiz, de maneira a interagir com o aprendente e o objeto do conhecimento por meio de uma ação pedagógica participativa, ao permitir e oferecer condições para que ele se auto-realize e avance em sua aprendizagem. Sendo assim, o conteúdo só humaniza se produzir uma efetiva alteração de comportamento.

Há quem acredite não ser possível determinar o que acontecerá na estrutura cognitivo-emocional, em razão da clausura operacional constitutiva do ser, mas compreende a influência múltipla e recíproca entre educadores e educandos. (MATURANA, 1999). Em sala de aula a autoridade deve consistir numa prática orientadora e amiga na vivência educativa. Existe diferença entre a autoridade, aquela exercida pelo professor e por meio de acordos entre os alunos e o autoritarismo, que seria uma imposição. (MORAIS, 1933). Vale salientar a importância da conexão afetuosa entre professor e aluno, sem deixar de considerar, na relação pedagógica, a hierarquia em que o professor é autoridade de forma participativa e democrática.

p. 373
ISSN 1981-3031
Vol. 01

3.2 PROFISSÃO DOCENTE: INTRODUÇÃO À PROBLEMÁTICA CONTEMPORÂNEA

O professor atualmente encontra grandes desafios ao buscar o aprimoramento de suas habilidades, isto, quando objetivam atuar dentro e fora da escola. Neste sentido, aponta Amaral (2010 p.28), “o professor deve ser capaz de ensinar, o que implicaria na transformação das informações em conhecimento”.

Assim podemos dizer que o professor tem como objetivo ensinar, ou seja, necessita encontrar caminhos que melhor possibilitem este processo. No entanto, os diferentes núcleos de pesquisa em educação e ensino, trazem a tona diferentes temáticas, porem em seu núcleo, existe um desejo comum de se formular melhores meios para a educação nacional, isto para os indivíduos que participam nos diferentes espaços educativos.

Neste contexto encontramos Tardif (2002, p.54), ao analisar em sua pesquisa o pensar do professor com o intuito de compreender seus saberes, mostra que, conhecimento docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

3.2 INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA VISÃO DE ARROYO

Aqui, encontramos nos ensinamentos de Arroyo (2000), a questão da interação de professor e aluno, isto ao elucidar o oficio de mestre quando ele remonta memórias de que transmitir conhecimento é o mesmo que ensinar, usufruir do pensamento do homem acerca da ideia de que a educação transforma o homem em cidadão crítico e portador da verdade.

Vale dizer que, apesar de sua dinâmica em indicar sua perspectiva relacionada à educação sob o ensino aprendizagem, Arroyo (2000) também ressalta os problemas encontrados pelo professor ao desenvolver o

p. 374
ISSN 1981-3031
Vol. 01

conhecimento proposto para este ensino, ou seja, enfatiza em seu falar, que "o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores/educandos traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa" (ARROYO, 2000, p. 19).

Neste diapasão, Arroyo (2000) discuti que os professores, devem exercer junto ao aluno um papel muito maior do que simplesmente o de transmissores de conteúdos. Vejamos:

> A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas [...] para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (ARROYO, 2000, p.64)

No sentido de possibilitar uma reflexão mais acurada sobre as condições de formação e trabalho do professor, o autor destaca que "a infância pode ser a grande educadora dos seus mestres e pedagogos" (ARROYO, 2000, p. 251). Complementa ainda que, para haver uma compreensão mais clara sobre as imagens e autoimagens referentes à condição docente, é necessário também que os professores, nessa busca e afirmação de identidade, voltem não apenas para as experiências adquiridas em suas próprias infâncias e adolescências, mas que acompanhem e compartilhem genuinamente as vivências e experiências de seus alunos, tão importantes quanto às do professor no velho binômio ensino e aprendizagem.

Para tanto, o desafio que se coloca é a busca da identidade como escola, de acordo com seu contexto, suas características, clientela, sem perder de vista ao mesmo tempo o objetivo mais amplo: formar cidadãos que atuem e participem na construção de uma nova ordem social. Para eliminar o risco de trocar o contemporâneo pelo cotidiano, a reflexão sobre o currículo tem o papel crucial de buscar o significado dos conteúdos de ensino e das práticas desenvolvidas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nesta perspectiva, não se busca um modelo único de escola, mas analisar que fatores contribuem e como eles se combinam para tornar possível a existência de uma escola democrática, que garanta para todos os seus alunos a aprendizagem do saber socialmente considerado relevante (LUCKESI, 2011).

3 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Inicialmente podemos dizer que a relação professor-aluno está interligada com a psicologia ao notar os laços educacionais existentes entre educador e educando no ensino-aprendizagem.

Neste sentido, podemos dizer que a psicologia deve ser considerada e respeitada no processo de ensino-aprendizagem. Em seu âmbito educacional é compreendida como agrupamento de saberes que buscam esclarecer e subsidiar a prática pedagógica, se apresentando necessária para os educadores. Dessa concepção decorre uma assimilação de que a prática pedagógica tem como cerne esse processo de aprendizagem, cuja finalidade é proporcionar o efetivo desenvolvimento do aluno, em todos os aspectos que o forma como sujeito singular e também como integrante do gênero humano, sem desvencilhar a compreensão de que o educador, como sujeito transformador do processo educativo, é necessário para que haja mudanças efetivas das políticas de formação inicial e continuada (ANTUNES, 2008).

Há ainda os que não veem de forma totalmente positiva o papel da psicologia na educação (ANTUNES, 2008). Esses acreditam que a inserção no âmbito escolar pode direcionar o pensamento do alunado para práticas “estranhas” às vivenciadas em casa, quando na verdade esse acompanhamento busca compreender os fatores que abalam a aprendizagem e saná-los, para um maior aproveitamento na vida escolar.

3.1. OS DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Adentrar na necessidade de investigar os fatores propiciadores de bem-estar físico e psicológico dos alunos é uma abordagem feita pela literatura psicológica sobre os aspectos interventivos na relação professor-aluno (GUNTHER, 1993). Noutro ponto, ao considerar os aspectos psicológicos atinentes ao âmbito escolar encontramos também a problemática das interferências negativas na prática educativa, de modo a compreender os fatores de risco e prejudiciais à aprendizagem. Os critérios negativos são abordados mais enfaticamente no presente trabalho.

Nesse contexto encontramos a situação de fracasso do aluno, a qual se apresenta como sendo uma das consequências concebidas por esse problema. A noção de fracasso escolar direciona para fenômenos originados de uma ausência, uma negação, uma interferência. Em outras palavras, o fracasso escolar pode ser concebido como o não ter, não ser, como um desvio, ou também uma experiência que o aluno vive e interpreta da sua forma (CHARLOT, 2000, p.17).

Em outra perspectiva, ainda no tocante às intervenções negativas existentes no âmbito escolar, a psicologia educacional se apresenta como ferramenta para a compreensão de como elas ocorrem e de que modo é possível buscar soluções para os dilemas apresentados.

Assim, para a melhor compreensão, temos que, conforme ensina Albuquerque (2014, p.128), os problemas no âmbito escolar, como apontam as pesquisas, originam-se de prejuízos causados pela violência, existente muitas vezes nos lares, e que prejudica nesta fase primordial do desenvolvimento humano. Assim, encontramos que a violência familiar aumenta o desenvolvimento de problemas de comportamento, os quais se encontram cada vez mais presentes na vida dos educandos. Neste sentido, adentramos nos fenômenos empíricos presentes na concepção trazida pelos fatores externos, ou seja, fatores estes vivenciados no dia-a-dia e influenciadores na relação professor-aluno.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nesse sentido, Dantas (1997) traz a concepção de Wallon acerca de um erro comum cometido pela escola:

> A escola comete erros porque desconhece as características do funcionamento da mente humana em suas fases de desenvolvimento, erra por não conhecer conteúdos culturais que possam contextualizar concretamente os alunos, e erra, ainda, por desconhecer as histórias de vida de cada um (DANTAS, 1997).

Destarte, chegamos aos problemas escolares relacionados ao uso de drogas, álcool e demais substâncias entorpecentes que causam dependência, os quais, cada vez mais são percebidos no convívio escolar. Vale dizer que o consumo destas substâncias se tornou um problema relevante a partir da década de 80, isso quando levantamentos nacionais foram realizados acerca do uso de materiais psicoativos nas escolas, isto das redes estaduais de ensino (BASSOLS, 2003). Podemos assim destacar que a escola deve capacitar-se para enfrentar as drogas, isto porque, de uma forma ou de outra seus alunos acabam entrando em contato com elas. Nesta perspectiva relacionam-se também os professores e os pais, que por sua vez devem buscar aperfeiçoamento junto à escola para prevenir que seus filhos venham a ser mal influenciados pelo uso dessas substâncias.

Outro fator que interfere na relação professor-aluno e consequentemente na aprendizagem são as manifestações de violência. Severnini (2007) expressa de maneira bastante elucidativa tal questão:

> [...] as manifestações de violência dentro e nas proximidades das escolas estão induzindo comportamentos nos agentes da educação que se contrapõem às metas de melhoria da qualidade do ensino. Mais ainda, eles indicam um aprofundamento da desigualdade de desempenho dos alunos, já que os mais prejudicados com a violência são os que têm as piores proficiências. Como sabemos que a educação é um elemento fundamental para a geração de renda, isso tenderia e tornar a sociedade ainda mais desigual. Assim, aliar investimentos em educação com investimentos em programas de combate à violência pode ser uma maneira eficaz de promover a inclusão social e a redução da desigualdade. (SEVERNINI, 2007, p.26).

p. 378
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Portanto, devemos dar uma maior ênfase na questão do relacionamento entre a escola e a família no trato com os educandos, em outras palavras, escola e sociedade devem estar conectadas para que possam gerar resultados no combate às drogas e a qualquer outra interferência externa negativa no ambiente escolar, possibilitando assim que os alunos possam apresentar um melhor desenvolvimento intrapessoal, interpessoal e na aprendizagem do educando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se a enorme importância da temática abordada no presente artigo, por uma série de fatores anteriormente apontados, e dentre estes fatores encontramos a psicologia da educação, que é fundamental não apenas para manter a qualidade do ensino e aprendizagem do educando, isto na relação professor/aluno, mas também se mostra essencial quando temos como objetivo mostrar a relevância da interação na busca pela efetivação da aprendizagem na educação.

Além disso, levou-se em consideração um conjunto de variáveis que perpassam os conteúdos emocionais e racionais que são objetos da psicologia, bem como a relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, podemos apontar que no terceiro capítulo do presente trabalho, exploramos a problemática do estudo e algumas consequências como produto da relação entre professor e aluno.

Ademais, vale ressaltar que conforme apontam os autores mencionados no presente artigo, ficou demonstrado que o educador precisa estar apto a lidar com determinadas situações que são refletidas pelo papel que cada um ocupa. É importante mencionar ainda que não é fácil o desenvolvimento destas temáticas, isso sem que a práxis pedagógica venha a interferir em sua estrutura, porém, foi possível se entender a relação existente

ISSN 1981-3031
Vol. 01

entre mestre e aprendiz quando se observou o respeito que se deve ter na troca de conhecimentos.

Desta forma, podemos notar o papel da escola, em destaque, o do professor, que é fundamental para auxiliar na análise que temos da relação para o ensino e aprendizagem do aluno, isto porque, como foi observado no presente estudo, a construção oriunda da mútua relação entre professor e aluno, em que ficam vinculados o conhecimento transmitido e a assimilação deste ensinamento, se tornam bastante claros.

Fica demonstrado assim, que a escola deve sempre estar preparada e também capacitar seus profissionais para que esses possam se aperfeiçoar cada vez mais em sua atuação pedagógica, isto direcionando à relação professor e aluno.

Ainda neste sentido, podemos mencionar que para educar é preciso que o professor formule determinadas situações significativas de aprendizagem, objetivando conquistar o efetivo desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas. É de fundamental importância que a formação do educando seja visualizada como um ato incompleto, o qual sempre pode sofrer alterações.

Portanto, percebemos que é a partir da aprendizagem que se transforma a maneira do aluno agir no mundo, tendo em mente que a relação educador/educando não é apenas para a transmissão de conteúdo disciplinar, mas também de conhecimentos ligados à conduta da vida, por isso é importante salientar a construção de uma relação psicológica e afetiva entre professor e aluno objetivando o real desenvolvimento humano e a solução de seus desafios.

Ademais, no tocante à psicologia humana, podemos destacar sua importância e contribuição para o entendimento de todos aqueles que trabalham na área da educação, pois o estudo desta temática esclarece que a psicologia pode ser considerada como o conhecimento que possibilita a transformação humana, visto que normalmente aqueles que fazem parte da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

educação trabalham com diferentes vivências, bem como intervenções externas que influenciam no comportamento do discente, como por exemplo o uso de drogas e mutilações.

Neste contexto, entender a perspectiva psicológica de cada comportamento humano irá colaborar com a relação professor/aluno, seja no relacionamento educacional interno ou externo, tendo como exemplo o combate às interferências no processo de aprendizagem decorrentes de problemas emocionais oriundos da relação familiar e social de forma geral.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto de. **Psicoeducação: a agulha e a linha.** Recife: Tarcísio Pereira Editor, 2014.

AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas *et al.* (Org.) **Convergências no campo da formação e do trabalho docente:** Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, p.24-46, 2010.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**. Campinas, SP: v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópoles: Vozes, 2000.

BASSOLS, Ana Margareth Siqueira. SAÚDE MENTAL NA ESCOLA – uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GUNTHER, Isolda de Araújo. As necessidades emocionais do adolescente e a escola. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, SP: v.1, n.1, p. 45-57, 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 jun. 2017.

GUZZO, R. S. L; ALMEIDA, L**. A relação psicologia e educação: perspectiva histórica do seu âmbito e evolução.** Estudos de Psicologia, Campinas – São Paulo, v. 9, n.3, p. 117-131, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MORAIS, Régis de. *et al*. **Sala de aula: Que espaço é esse?** 6a Edição. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SEVERNINI, Edson Roberto. O IMPACTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS SOBRE A PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS. 2007. Disponível em: <http://esaf.fazenda.gov.br/assuntos/premios/premios-realizados/pasta-premio-ipea-caixa/premio-ipea-caixa-2006/profissionais/tema-2/2-lugar-tema-2-profissionais>. Acesso em 16 de jun. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

p. 382

ISSN 1981-3031
Vol. 01

AFETIVIDADE E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: análise das narrativas de alunos de uma sala do EJA

Elenice Monteiro Soares Araújo
elenicemonteirosoares@hotmail.com

RESUMO: O artigo aqui apresentado tem como objetivo abordar a "afetividade" na relação professora-alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maceió/AL, observando como as ações de afetividade se desencadeiam no processo de ensino-aprendizagem. Para os fins de pesquisa lançou-se mão da aplicação do método da análise de narrativas, visando também analisar os perfis dos sujeitos alunos da EJA da pesquisa deste trabalho, estudando como são marcadas e demarcadas suas histórias de vida e reconstruindo-as para, com os suportes da Psicologia da Educação, identificar elementos que possam abranger os conhecimentos sobre o campo de pesquisa da afetividade na educação. Assim, nos deparamos com as estruturas narrativas, a partir das dinâmicas sócio-históricas e da linguagem, trazidas pelos alunos da EJA e, a partir delas, apontamos como a afetividade é construída e quais propriedades ela pode ensejar. A delimitação espacial do campo da pesquisa, isto é, o *locus* que serve como espaço de execução metodológica para a geração dos dados a respeito da afetividade, com suas marcas e demarcações nas narrativas dos sujeitos alunos, é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lindolfo Collor, localizada à Avenida Governador Theobaldo Barbosa, no conjunto Dique Estrada, no bairro do Vergel do Lago, em Maceió, capital de Alagoas. A turma que embasou nossa pesquisa foi a da 1ª fase, que apresenta 18 alunos, sendo que 14 frequentam mais assiduamente as aulas e 04 alunos de forma mais esporádica. Esta turma mostrou-se aberta a participar da pesquisa, bem como a professora. Nas demais turmas tanto as professoras quanto os alunos esquivaram-se de participar, alegando um número grande de alunos faltosos, o que dificultaria o bom andamento do trabalho. Dessa forma, a investigação foi desenvolvida com a turma supramecionada da qual foi realizada a coleta de dados para a elaboração dos resultados, conclusões e propostas do presente trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Afetividade. Psicologia da Educação.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado tem como proposta investigativa a categoria "afetividade" na relação professora-alunos/as da Educação de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Jovens e Adultos em Maceió/AL, observando que ações a afetividade desencadeia no processo de ensino-aprendizagem, mediante a aplicação do método da análise de narrativas.

Buscamos também analisar os perfis dos sujeitos alunos da EJA da pesquisa desta dissertação, estudando como são marcadas e demarcadas suas histórias de vida e reconstruindo-as para, com os suportes da Psicologia da Educação, identificar elementos que possam abranger os conhecimentos sobre o campo de pesquisa da afetividade na educação.

Assim, nos deparamos com as estruturas narrativas, a partir das dinâmicas sócio-históricas e da linguagem, trazidas pelos alunos da EJA e, a partir delas, apontamos como a afetividade é construída e quais propriedades ela pode ensejar.

Primeiramente, apresentamos as delimitações de campo e a base conceitual que sustentou a pesquisa. São entendimentos necessários a respeito do trabalho que foi feito e a respeito do que tratamos: a afetividade na educação. Também explanamos a sala de aula da EJA onde se encontram estudando, até o momento de finalização desta dissertação, os sujeitos da pesquisa.

Em seguida, fizemos as explicações a respeito do tema afetividade, realizando um levantamento teórico sobre o tema. Também abordamos sobre o método empregado: a análise de narrativas, quais foram nossas propostas metodológicas e como se deu a estruturação das entrevistas narrativas.

Por conseguinte, as considerações finais são destinadas aos resultados das aplicações em campo. Nesta parte constam as explanações sobre os sujeitos alunos da EJA pesquisada com as análises das narrativas apresentadas nas entrevistas. Também se mostrou necessário realizar uma aproximação das narrativas dos alunos com as narrativas da professora para, assim, concluir uma tessitura sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

2 A AFETIVIDADE NA EJA

Neste artigo, pensamos não só a Educação de Jovens e Adultos – EJA, como também a afetividade como categoria que pode ser apresentada com estruturas narrativas pelos alunos da EJA. O objeto de pesquisa estudado foram as estruturas narrativas da afetividade no processo de ensino-aprendizagem a partir de sujeitos alunos da EJA, numa escola da periferia de Maceió/AL.

A EJA é uma modalidade de ensino[33] que se liga diretamente à Educação Básica, portanto se encontra enraizadamente pesquisada nas linhas de História e Política da Educação. No sistema de ensino brasileiro, a EJA se põe legalmente por seu caráter de reparação[34] de falhas que se configuraram, ao longo do tempo, em decorrência das desigualdades (FURTADO, 1964, 1966).

Pensar a afetividade em EJA, então, é algo inovador no cenário da pesquisa em Educação Brasileira, já que o que se conhece por afetividade na educação provém massivamente dos campos de investigação na Educação Infantil (CACHEFFO, 2010, 2012). Mas é na e pela Educação Básica[35] que a EJA se desenvolve, seja do Ensino Fundamental, seja do Ensino Médio.

---

[33]A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 legitima a Educação de Jovens e Adultos – EJA como modalidade de ensino do sistema educacional brasileiro. Cf. BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

[34]Essa função foi oficialmente reconhecida mediante o Parecer CNE/CEB nº 6/2010, que, depois de homologado, apreciado e aprovado, fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3/2010**, de 15 de junho de 2010. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.

[35]A nivelação do ensino brasileiro é instituída em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica normal comporta a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (que atende crianças de seis a 14 anos de idade, desde a alfabetização – 1º Ano, até o ensino multidisciplinar – como Ensino Fundamental I, que vai até o 5º Ano, e Ensino Fundamental II, que vai do 6º ao 9º Ano); e o Ensino Médio, como etapa pré-requisito ao acesso à Educação Superior, se ocupando dos ensinos no 1º, 2º e 3º Anos. A Educação Superior é alicerçada pela Graduação e pela Pós-Graduação, lecionadas segmentadamente

p. 385
ISSN 1981-3031
Vol. 01

O Ensino Médio normal, por exemplo, para nos situarmos das faixas etárias, atende jovens adolescentes dos 10 aos 19 anos de idade. Já a EJA se dispõe a abarcar adolescentes dos 15 aos 17 anos para o Ensino Fundamental e, somente, a partir dos 18 anos de idade para o Ensino Médio.

Paiva (2009), elencando os sentidos do direito à educação para jovens e adultos afirma que, na EJA, se manifesta uma vergonha pela inadequação da execução dos estudos pelos alunos ao tempo considerável certo. Esta consideração do que seria adequadamente certo vigora de acordo com a legislação educacional brasileira, com a expectativa social que fomenta e dialoga com a lei e com a expectativa econômica, a qual parece figurar como determinante de condições à inserção no sistema de ensino.

Fávero e Freitas (2011) reforçam esse enfoque econômico e apontam que havia amplo apoio no passado, tanto à Alfabetização de Jovens e Adultos, quanto ao financiamento e liberação de verbas para o pleno funcionamento da EJA, o que foi diminuindo com o passar dos anos.

Andrade (2009, p. 39) chega a mencionar “condições de oferta e acesso precárias, má qualidade de uma oferta educacional desvalorizada socialmente”. A autora (IBIDEM, p. 40) ainda diz que os alunos “têm em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada como **satisfatória** (grifo da autora)”. Balanços do Governo Federal e pesquisas acadêmicas foram realizados mostrando números em evasão escolar no ensino “normal” e na EJA – o que pode estar por trás de um desinteresse de manutenção tão ativa quanto foi inicialmente.

Novamente me reporto a Andrade (op. cit.). A autora foi criteriosa ao definir a situação de pobreza dos alunos de EJA. Essa situação econômica se liga a outro apontamento criterioso de seus escritos: o da trajetória educativa satisfatória.

---

por áreas do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior – IES. É a etapa final na hierarquia estudantil, que tem como pré-requisito para seu acesso a conclusão da Educação Básica.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Baseado em Andrade (op. cit.), pode-se afirmar que a trajetória educativa satisfatória não se define somente por um estudo considerado "normal", no quesito do percurso e da faixa etária (adequações), mas se define, sobremaneira, por um estudo com qualidade em infra-estrutura, oportunidades de acesso e desenvolvimento de ensino que auxiliem os alunos num posicionamento socioeconômico elevado.

Arroyo (2005, p. 229) explica que os alunos da EJA são sujeitos de "camadas marginalizadas, excluídas dos espaços dos bens das cidades". O mesmo autor (2006, p. 35) mostra-os como sujeitos entre si muito diferentes e com "tensas vivências", mas, e por isso, capazes de "pensar sua educação como diálogo" (IBIDEM, loc. cit.).

O que não é tarefa fácil é determinar um tipo específico, fora dos padrões econômicos, para caracterizar o perfil do aluno da EJA, da mesma maneira como há certa dificuldade em definir, histórica e socialmente, a própria EJA, tendo em vista que, para Soares e Galvão (2004), ela sempre existiu como educação colonial de adultos paralela à catequização de índios adultos e ainda crianças.

Somente no ano de 1930 é que surgiu um ensino supletivo[36], isto é, a sistematização de um ensino que daria conta de recuperar o tempo considerado perdido de estudos, por jovens e adultos, de maneira acelerada e encurtada, com o propósito de melhor preparar os estudantes para encararem suas realidades socioeconômicas. Mesmo tendo surgido na década de 1930, o supletivo só veio a se estabelecer legalmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 e, em 1972, já se caracterizava em parecer emitido pelo Conselho Federal de Educação (HADDAD & PIERRO, 2000).

Mas entender como ocorreu a implantação da EJA no Brasil nos leva a olhar e repensar os mais de 50 anos de toda a sua trajetória (FÁVERO,

[36]Pela Resolução nº 3/2010, de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, por intermédio da Câmara de Educação Básica, o termo "supletivo", como era conhecida a aceleração da conclusão das etapas de ensino da Educação Básica em tempo encurtado, é substituído pela terminologia "EJA", de Educação de Jovens e Adultos, passando a não mais existir ensinos supletivos.

p. 387
ISSN 1981-3031
Vol. 01

2004), sistematizada com o surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, no início da década da 1960 e organizado como programa alfabetizador somente em 1970, em decorrência de uma política militar que operava com o golpe de 1964 (início da Ditadura Militar no Brasil).

Nessa época, se desenvolvia, em meio a alguns programas religiosos cristãos-católicos de alfabetização, o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, pautado numa visão pedagógica crítica e libertadora, o que desagradava à execução dos ideais militares de adestramento populacional.

Após uma série de processos históricos, a Ditadura Militar, devido à pedagogia politizada de Paulo Freire, leva o educador popular, responsável com seu grupo pela alfabetização de centenas de jovens e adultos, ao exílio na Bolívia e no Chile, em 1964, de onde, na cidade de Santiago, escreve o livro *Pedagogia do oprimido*.

O MOBRAL seguia as orientações da UNESCO para uma alfabetização funcional, diferente da politizada de Freire, que mobilizasse, formasse e educasse “a mão de obra ainda subutilizada, a fim de torná-la mais produtiva, mais útil a si própria e à sociedade” (UNESCO, 1975, p. 12) que, se cria, estava em desenvolvimento. O MOBRAL viria auxiliar esse desenvolvimento dotando cidadãos de capacidades produtivas capitalistas.

A utilidade a que se referem as orientações para o MOBRAL dizem respeito à produtividade no sistema econômico capitalista. Tais políticas educacionais ainda existem voltadas à empregabilidade (PINO, 2001) da população de jovens e adultos em situação de exclusão social devido à baixa escolaridade. Gentilli e Frigotto (2001) organizam um material que aponta para a função da educação na inclusão da cidadania, ligada ao mundo do trabalho, portanto do sustento e da ascensão socioeconômica.

O movimento, que era direcionado num modelo nacional com material padronizado, passou por algumas segmentações em seu transcurso, mas manteve seu caráter ideológico de controle da população e com visão pragmática para a utilidade da mão-de-obra. Os movimentos sociais,

p. 388
ISSN 1981-3031
Vol. 01

intelectuais, de educadores e estudantis estavam na linha de frente de combate à opressão militar e exigiam novos paradigmas de execução da educação nacional, exigiam a institucionalização de uma educação libertadora.

Mais atualmente, em 2003, o Ministério da Educação e Cultura, anunciou que a EJA seria tratada com prioridade por parte do Governo Federal. A Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo foi criada com o objetivo de, nos quatro anos de gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, erradicar o analfabetismo. É aí que nasce o Programa Brasil Alfabetizado, junto às esferas estadual e municipal do poder público, não logrando o sucesso objetivado em decorrência de seu caráter pouco valorizador da atividade docente (FÁVERO, 2004).

Não só da atividade docente, as campanhas de governo que visam erradicar o analfabetismo e propiciar políticas públicas de melhoria da EJA se esquematizam como numéricas e deixam de lado a efetivação qualitativa das ações propostas. Nesse âmbito, a preocupação com os sujeitos alunos da EJA não se solidifica e a modalidade de ensino continua a enfrentar os estigmas sociais que lhes são construídos historicamente.

A principal característica atribuída aos alunos da EJA, por não completarem a formação escolar na idade estabelecida na lei e esperada socialmente, é a da marginalidade acompanhada do desinteresse e da escória empurrada àqueles que não foram oportunizados com o saber escolar. Logo, planejar o processo educativo da EJA leva, em sua formulação, a responsabilidade social de romper com os estigmas mais pejorativos do desprezo que é dado à modalidade, para o exercício da cidadania de seus sujeitos alunos.

Todo esse cenário, que busca reconstruir uma história da EJA no Brasil, se passa no âmbito da resistência dos movimentos sociais (GALVÃO & SOARES, IBIDEM), que pautaram, em suas reivindicações, o direito à alfabetização como base promissora de cidadania. A cidadania e os direitos

p. 389
ISSN 1981-3031
Vol. 01

são, então, tomados a partir do que os indivíduos consideram como fundamentais em suas vidas (HADDAD & PIERRO, IBIDEM), devendo ser levado em consideração pelo poder público.

Isso nos remete ao fato de que ler, isto é, ser alfabetizado se relaciona a um senso de dignidade que só encontra sentido no direito à educação (PAIVA, 2009) – e leia-se que essa educação abordada é a educação formal, a educação escolar, portanto institucionalizada e de responsabilidade pública (ARROYO, 2006), diferente, mas dialógica com a educação informal, que se institucionaliza na família e nos diversos espaços de formação e vivência onde os sujeitos têm suas experiências de sociabilidade (GUSMÃO, 2003). E, apesar disso, o que se sabe categoricamente sobre afetividade na sociabilidade que se dá entre os/as alunos/as de EJA na escola e entre eles e seus professores/as?

Portanto, se fica impossível conceber uma EJA desvinculada de tensões (SAMPAIO, 2009) dos seus sujeitos e dos movimentos sociais que lutam a favor do direito à alfabetização, à educação e à formação continuada (HADDAD & PIERRO, 2000), desvinculada da educação popular (PAIVA, 1986; FREIRE, 1991), da pedagogia crítica (FREIRE, 1999, 1987; GIROUX, 1986) e de uma história que se configura cambiante em meio a diversidades nas realidades econômicas do país, podemos dizer que fica ainda inóspita a concepção de uma EJA sem aprofundamentos a conceitos de sentimentos e emoções inerentes ao desenvolvimento humano, como a afetividade (WALLON, 1989, 1975).

2.1 A AFETIVIDADE DA QUAL TRATAMOS

Nosso objeto de estudo são as estruturas narrativas da afetividade no processo de ensino-aprendizagem a partir de sujeitos alunos da EJA. A necessidade de destrinchar e aprofundar a categoria da afetividade pelas estruturas narrativas trazidas por alunos de EJA no processo de ensino-

ISSN 1981-3031
Vol. 01

aprendizagem é eminente por entendermos a EJA como uma EJA humana, constituída por seres humanos, dos quais sentimentos e emoções inerentes ao seu desenvolvimento, como a afetividade, dentro dos conceitos wallonianos, mais propriamente a afetividade na educação, pouco se mostram quando a temática engloba a EJA em seus estudos. Neste sentido, a maior parte das abordagens sobre a afetividade nos processos educacionais foram desenvolvidas no contexto de Educação Infantil. Só a partir de 2011 é que surgem registros de pesquisas que se puseram a tratar da EJA discorrendo sobre a afetividade.

Portanto, o que o conhecimento científico sabe a respeito da afetividade no processo de ensino-aprendizagem em Educação de Jovens e Adultos? Quais elementos são fundamentais e essenciais para a análise das narrativas dos sujeitos da EJA? Acima de tudo, quais estruturas narrativas são essas e que pontes teórico-metodológicas poderemos construir epistemologicamente para dar conta de nosso objeto de estudo?

O dicionário Aurélio (2002) define afetividade por “afeição, amizade, amor”. O termo afetividade se liga a sentimentos, emoções, temperamentos, motivações e paixões inerentes à personalidade humana e aos vínculos das relações humanas (NERY, 2003). Basicamente, se a afetividade é um sentimento, sendo manifesta/expressa, ela tem o potencial de condicionar ações, atitudes, posturas, percepções e até outros sentimentos.

Da mesma forma, a afetividade pode ser desenvolvida no âmbito da educação (ARANTES, 2002). No âmbito pedagógico, Freire (1997) interliga a prática educativa à afetividade, por também, no entendimento do autor, a prática educativa ser um ato de afeto, de amor.

Cunha (2008, p. 51), por sua vez, diz que o afeto é “um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas”. Esse fechamento diz respeito a condições, ocasiões e situações de dificuldade que os alunos encontram por entre e devido às suas experiências históricas no mundo social. Deste modo,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

a afetividade proporciona uma abertura emocional para integrar os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em relações de reciprocidade.

Se as relações afetuosas acontecem de maneira positiva entre alunos e entre alunos e professores, a ação afetiva dos alunos para com a escola, como espaço local e como ambiente de vivência, não pode ser outra: ela figurará como elemento *sine qua non* da aprendizagem em contextos até diversificados (NUNES & SILVEIRA, 2009), evidenciada por meio de palavras de agrado, que expressam as emoções, na linguagem dos alunos (MATURANA, 1999).

A linguagem, que figura como elemento importante ao entendimento a respeito das emoções na educação para Maturana (IBIDEM), não é desmerecida por Freire (1997), tanto que ele põe a linguagem como uma invenção histórica necessária à ação sobre o mundo e à comunicabilidade das expressões do intelecto. No entanto, o que mais pesa na pedagogia freireana não é o entendimento sobre a linguagem, mas sim a historicização e os contextos históricos dos sujeitos, que levam em consideração o entendimento dos processos históricos de suas situações e vidas para ler o mundo.

Mesmo que, para Freire (1988, p. 48), “o processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvido na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade”, a leitura do mundo apresentada pelo autor se refere à compreensão.

Equivale dizer que a leitura contextual (compreensão contextual, compreensão de mundo, leitura de mundo) precede a leitura textual por ser a “palavra escrita” um caminho reflexivo e crítico sobre o mundo e seus contextos que são compreendidos nas histórias de vidas dos sujeitos da educação. Toda essa manta teórica da pedagogia freireana pode servir como

p. 392
ISSN 1981-3031
Vol. 01

apoio analítico dos elementos gerados pela aplicação do método da análise de narrativas.

Se a categoria temática, da qual almejamos elementos narrativos para entender o que marcou e como isso foi demarcado em relação a ela nas biografias dos sujeitos, é a afetividade, Wallon (1989, 1875) confere um arsenal teórico sustentado na história, nos contextos e nas perspectivas do aluno – o que é compativelmente combinado à perspectiva pedagógica freireana.

Para Wallon (1989, 1975), a afetividade e a inteligência caminham juntas no processo constitutivo do indivíduo a partir de seus contextos, até mesmo de maneira conflituosa. Mas, apesar de tomarmos a afetividade nos conceitos wallonianos, não foi somente esse teórico quem discorreu sobre ela.

Piaget (1977) e Vygotsky (1991) também se debruçaram sobre a inteligência humana, a partir da criança, numa perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem situada na Psicologia, e acenaram a afetividade como elemento importantemente significativo na cognição.

O que aproxima os três teóricos acima é o olhar para a infância como etapa inicial da vida na qual são gerados ativamente os processos cognitivos, isto é, tomam a criança como sujeito ativo e co-autor de seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, se para Wallon (IBIDEM) a afetividade é o ponto chave para a aprendizagem, para Piaget (IBIDEM) e Vygotsky (IBIDEM) elas aparecem sem tão grande importância constitutiva da aprendizagem.

Para Piaget (IBIDEM), a construção do conhecimento é referencial, mas leva em conta estágios de desenvolvimento que são, acima de tudo, etários e com propriedades bem delimitadas para a aprendizagem. Para ele, sempre há espaço para a ação docente desequilibrar os esquemas mentais pré-concebidos do aluno, na tentativa de desenvolver seu intelecto a assimilar noções que se conflituam (novas *versus* pré-concebidas). A afetividade em

p. 393
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Piaget (IBIDEM) se situa no estabelecimento de relações que culminam na constituição de valores pessoais que estimulam a aprendizagem.

Em Vygostky (IBIDEM), encontramos a linguagem como figura principal no processo de aprendizagem, propiciadora das relações de interação social que são constituintes do sujeito. O sujeito passa a ser quem é por um processo de mediação simbólica instrumentalizada com a intervenção do professor. Assim, se essa relação se situa num intercâmbio potencialmente positivo, em que a afetividade é instrumento ideal do ensino, o professor deverá utilizá-la de modo a intervir individualmente no desenvolvimento de cada aluno, posto que a significação que possam fazer do ato afetivo varie abstratamente.

Portanto, se na perspectiva piagetiana temos uma afetividade constitutiva de estímulos a valores que desenvolvem a aprendizagem, na perspectiva vygotskyana encontramos uma abstração significativa da afetividade no desenvolvimento cognitivo. Em Wallon (1989, 1975), a sociabilidade é criativa à medida que a afetividade consegue situar a relação de incorporação/oposição ao outro na constituição do sujeito, de maneira marcante e demarcada.

2.2 A SALA DE AULA DA EJA DESTA PESQUISA

A delimitação espacial do campo da pesquisa, isto é, o *locus* que serve como espaço de execução metodológica para a geração dos dados a respeito da afetividade, com suas marcas e demarcações nas narrativas dos sujeitos alunos, é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lindolfo Collor, localizada à Avenida Governador Theobaldo Barbosa, no conjunto Dique Estrada, no bairro do Vergel do Lago, em Maceió, capital de Alagoas.

A escola trabalha com seis turmas do Ensino Fundamental normal pela manhã e com seis turmas também do Ensino Fundamental no horário da tarde. À noite, a Escola Lindolfo Collor dá espaço a somente três turmas da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Educação de Jovens e Adultos no 1º Segmento completo, isto é, com as três fases (1ª Fase – 1ª e 2ª séries/2º e 3º anos conjugados em uma só turma; 2ª Fase – 3ª Série/4º Ano; e 3ª Fase – 4ª Série/5º Ano). Essa escola atende a 75 alunos do entorno do bairro regularmente matriculados na EJA.

Destes 75 alunos regularmente matriculados, segundo SISLAME, apenas 45 frequentam a escola e mesmo assim de forma não regular, condição comum de ser encontrada nas turmas noturnas do EJA, onde o índice de faltas é alto devido aos mais diversos motivos como: cansaço após árdua rotina de trabalho, incompatibilidade de horários: *trabalho x escola,* distância entre escola e casa e/ou escola e trabalho, entre outros.

A turma que embasou nossa pesquisa foi a da 1ª fase que apresenta 18 alunos sendo que 14 frequentam mais assiduamente as aulas e 04 alunos de forma mais esporádica. Esta turma mostrou-se aberta a participar da pesquisa, bem como a professora. Nas demais turmas tanto as professoras quanto os alunos esquivaram-se de participar, alegando um número grande de alunos faltosos, o que dificultaria o bom andamento do trabalho.

A professora da 1ª fase que resolveu participar junto com seus alunos não permitiu que eu participasse (assistisse) as aulas por ela ministradas justificando que a presença de alguém estranho na turma deixaria os alunos desconfortáveis em interagir na aula, porém incentivou bastante para que os alunos aceitassem fazer suas narrativas.

Dos 18 alunos da 1ª fase, 14 sempre estiveram presentes nos dias do encontro, e 04, segundo a professora, não são muito assíduos e não conseguimos contato com eles durante o período que passamos na escola. Apenas 12 aceitaram narrar suas experiências, 06 do sexo masculino e 06 do sexo feminino. Apenas 02 alunos do sexo masculino se recusaram a participar; mesmo a professora e os colegas de classe tendo incentivado-os, estes se mostraram desinteressados e não concordaram. A professora, assim como alguns alunos, relatou (durante as narrativas) que um deles no geral é muito “arredio”, “esquivo” e não interage muito em sala de aula.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Uma aluna, a única menor de idade na sala de aula, concordou em participar, mas até o final do encontro a mesma não entregou o TCLE assinado por sua responsável (mãe), então não fizemos uso de suas narrativas. Além de que a professora e alguns alunos avisaram que a menor sofre de "transtornos psicológicos" apresentando uma capacidade mental diminuída para sua idade cronológica. Durante a entrevista a mesma mostrou-se por diversas vezes alheia ao que estava sendo perguntado, outras vezes repetia consecutivamente a mesma resposta ou desdizia o que acabara de afirmar. Na turma trabalhada, ninguém se declarou gay, lésbica, transexual ou travesti.

No grupo participante 06 são casados, 04 tem união estável, 01 é separada, 01 é solteiro e 02 já estão no segundo casamento. Com relação à moradia, 10 residem em casa própria e 02 em casa alugada. Todas as residências localizam-se no mesmo bairro da escola ou em bairros próximos a ela, o que permite que a maioria dos alunos vá a pé para a escola, 01 vai de moto, e 01 de bicicleta. Quanto ao número de filhos: 01 tem 05 filhos e 01 enteado, 02 tem 03 filhos, 06 tem 02 filhos, 01 tem 04 filhos, 01 teve 11 filhos, e 01 não tem filhos. Deste grupo: 09 estão trabalhando, 02 estão desempregados e 01 é aposentado. Alguns trabalham como autônomos, vendedores de frutas, vendedores de doces, vendedores de roupas, e iluminação de festas. Algumas alunas trabalham como doméstica e outros trabalham com serviços gerais em empresas.

Poucos estudaram quando eram crianças e os que o fizeram foi por um curto período de tempo. Todos de família carentes, então tinham que trabalhar, a maioria na roça para ajudar no sustento da família. 11 referem que gostam de estudar e 01 diz que não gosta, pois se acha "*velho para aprender o que deveria ter aprendido quando criança".*

A idade da turma é variada, indo de 16 anos a 68 anos. Sendo que a aluna de 16 anos não participou. O grupo participante tem idade entre 21 e 68 anos.

p. 396
ISSN 1981-3031
Vol. 01

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todos os relatos a afetividade aparece como um ponto essencial para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz e prazerosa. Aparece como capaz de sanar dificuldades, suplantar traumas e ausências enraizadas desde a infância, na sua totalidade difícil e carente. Pela falta de oportunidades sociais, econômicas, afetivas e pela marca constante da exclusão.

Serem atingidos com toda atenção, carinho, preocupação e tantos outros sentimentos que foram por eles citados, leva-os a se sentir especiais, desarmam-se e entregam-se a vivenciar suas habilidades, aptidões e constroem seu processo de aprendizado.

Esses alunos têm histórias de infância marcadas pela exclusão socioeconômica, fato este que não é diferente da sua realidade atual, agora já como adultos. Quando crianças já tinham a responsabilidade de trabalhar para ajudar na sobrevivência de sua família. Hoje eles formaram uma família e se veem com a mesma responsabilidade.

Isso é levado para a sala de aula. Então o professor que quer conseguir um resultado satisfatório de aprendizado tem que saber resgatar esse aluno imerso na exclusão e mostrá-lo que ele é capaz de ser coautor em sua aprendizagem, melhorar sua autoestima, seu poder de persistência e isso essa professora tem conseguido com a afetividade que ela distribui a seus alunos.

Eles se deixam conduzir por sua professora porque ela deixa claro a cada um o quanto ele é importante e capaz, resgata seus potenciais de aprendizagem, pois eles se sentem valorizados e isso os leva a sentirem que podem dominar a aprendizagem. O afeto com que a professora os trata torna-os fortes para abrirem-se ao aprendizado.

Relatam que são unidos e a sala é tranquila. Não ocorre indisciplina, bagunças ou conversas paralelas que atrapalhem o bom andamento do

ISSN 1981-3031
Vol. 01

aprendizado. Apresentam entre si respeito e desejo de ajuda mútua. Os mais velhos dão conselhos aos mais novos para não desistirem.

Existe um clima de harmonia entre eles. O objetivo é o mesmo: aprender a ler. O esforço é geral para que todos consigam.

Esses alunos em geral demonstram que a professora com sua atenção e interesse para que cada um aprenda a ler os faz sentirem-se especiais, importantes, valorizados por ela e os leva a querer continuar.

Outro fato que os estimula a aprender é a professora não faltar ou o fazer raramente. Isso para eles se traduz na boa vontade dela para com eles e eles retribuem emprenhando-se em não faltar e tentando aprender.

Afetividade para este grupo está explícita na atenção, paciência, boa vontade, valorização, importância, carinho, respeito, assiduidade, que a professora lhes dispensa e que os leva a aprender e a não querer evadir-se da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP, 2009.

ARANTES, Valéria Amorin. *A afetividade no cenário da educação*. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 159-174.

ARROYO, M. *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p. 19-50.
_____. *A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão*. In: _____. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.612**, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

p. 398

ISSN 1981-3031
Vol. 01

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3/2010**, de 15 de junho de 2010. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.
_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche:** reflexões a partir da perspectiva walloniana. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista: 2012.
_____. *Afetividade na educação infantil: uma análise da produção acadêmica*. In: **II Simpósio Nacional de Educação**. XXI Semana de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: infância, sociedade e educação. Cascavel: out./2010.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem:** relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: WAK, 2010.
FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. *Educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente*. In: **Inter-ação**, v.36, Goiânia: Faculdade de Educação, 2011.

FÁVERO, Osmar. *Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil*. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Celso. **Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
_____. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1964.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. *História da alfabetização de adultos no Brasil*. In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação:** para além das teorias de reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. *Os desafios da diversidade na escola*. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). **Diversidade, cultura e educação:** olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-105.

HADDAD, S. PIERRO, M. C. di. *Escolarização de jovens e adutos*. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.14. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mai-ago/2000, p. 108-130.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

NERY, M. P. **Vínculo e afetividade: caminhos das relações humanas**. São Paulo: Agora, 2003.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem, processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber, 2009.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: FAPERJ, DP, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PINO, Mauro del. *Política educacional, emprego e exclusão social*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-88.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. *Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões*. In: **Práxis Educacional**, v. 5, n. 7. Vitória da Conquista: jul./dez. 2009, p. 13-27.

UNESCO. **Guia prático de alfabetização funcional**. Programa Experimental Mundial de Alfabetização. Tradução de Aura Carvalho. Lisboa: Estampa, 1975.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

_____ **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS: contextos macro e micro

Humberto Soares da Silva Lima
letrasbeto@gmail.com

Eduardo Lima dos Santos
du.venancioifal@gmail.com

RESUMO: O atual trabalho tem por objetivo identificar no PPC – Projeto Político de Curso de Letras/UFAL as habilidades e competências quanto à formação de professores. A pesquisa é de abordagem quantitativa, de caráter exploratório, partindo de análises documentais, especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais – Formação Inicial de Professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais – Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa e PPC – Letras/UFAL, de acordo com as orientações metodológicas de (PRODANOV & FREITAS, 2013). As discussões acerca do universo, o qual envolve o processo da formação inicial de professores, serão pautadas a partir das ideias de Gatti *et al.* (2011); Gatti (2014); Lüdke (1995). Quanto à análise da compreensão sobre o distanciamento ou aproximação entre os documentos oficiais DCN's e o PPC do curso de Letras/UFAL, será relacionada de acordo com as contribuições de (BITTENCOURT *et al.* 2016); (DIAS; LOPES, 2003); (CAMERINI; SCHIESSL, 2016) e, por fim, (TARDIF, 2007). A formação dos profissionais do curso de Letras/UFAL demanda um domínio da Língua Portuguesa e suas Literaturas, assim como senso de críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais e dentre várias atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores – DCN's – PPC/LETRAS – Competências e Habilidades.

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre formação de professores é, de certo modo, exercitar uma retomada de consciência acerca do nosso processo de formação, entendendo que a formação também é um conjunto de associações marcadas por entendimentos individuais e coletivos. Afinal, o professor, em processo de formação, não faz parte do processo sozinho, mas sim determina um constructo de saberes e possibilidades.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O atual trabalho traz à tona a discussão sobre a relação existente entre os documentos oficiais, a saber: DCN – Formação de Professores (BRASIL, 2002), DCN – Formação de Professores de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) com o Projeto Político do curso de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2007), realizando uma identificação acerca das competências e habilidades do curso à luz do processo de formação inicial de professores.

Desenvolvemos algumas considerações sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, mais precisamente no que compreendem as Diretrizes Curriculares Nacionais acerca da Formação Inicial de Professores dos cursos de Licenciatura, deixando claro aqui, que nosso foco é exclusivamente a análise no curso de Letras.

E, por fim, realizaremos uma leitura, ainda que superficial, do Projeto Político de curso de Letras/UFAL, no que dizem respeito às competências e habilidades do curso voltadas para formação de professores.

2 DESENVOLVIMENTO

Tanto a formação inicial do professor quanto a formação continuada tem sido um campo fértil para diversas e diferentes pesquisas, as quais contribuem significativamente para a constituição de um campo teórico como também subsidiam a prática da formação de professores. Temos observado a predominância de políticas de formação de professores localizadas nas diferentes esferas do poder público em detrimento de uma formação pautada num projeto político nacional. Para Gatti (2013), necessitamos construir um sistema de formação que norteie os esforços das agências formadoras (Universidades e Centros de Formação) e, ao mesmo tempo, assegure aos formandos as condições adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Entendemos junto com a autora que necessitamos de uma política nacional de formação de professores que identifique os objetivos da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

formação, como também disponibilize os meios necessários à sua realização. Esta política nacional precisa propiciar, nas universidades, uma organização interna para cuidar de maneira orgânica dos processos de formação para o magistério desenvolvido em seus diferentes departamentos. Isto implica, portanto, na urgência de um processo unitário de formação de professores à educação básica, sem espaço para disputas de poder entre áreas de conhecimentos.

Acreditamos que um processo unitário de formação dentro da universidade formará bons professores para atuar em cada sala de aula, em cada escola por meio de processos formativos pertinentes a um mundo contemporâneo em mudança. Tais processos formativos terão sustentação, segundo Mizukami (2013), em três eixos essenciais à constituição de uma base sólida de conhecimento ao professorado: a) *os alunos, seus processos de desenvolvimento e seus contextos socioculturais*; b) *a matéria que os professores ensinam e o currículo em face de objetivos educacionais mais amplos*; c) *o ensino de diferentes matérias, de diferentes alunos, de formas de avaliação e manejo de classe*.

Em um trabalho recente, Gatti (2014, p. 35) apresenta, em relação à questão da formação inicial de professores à educação básica nos cursos de licenciaturas, dados quantitativos sobre as características desses cursos no Brasil. Inicialmente, ela coloca que a formação de professores tem sido um grande desafio às políticas educacionais, diversos países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos professores, os quais são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da propagação da cultura.

As licenciaturas, em um panorama geral, apresentam um cenário não muito animador, há acúmulos de impasses e problemas historicamente construídos e aglomerados que precisam ser enfrentados, mas esse enfretamento não poderá ser apenas, em nível de decretos e normas, muito

ISSN 1981-3031
Vol. 01

embora eles sejam muito importantes, todavia é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária, encerra Gatti. A autora, porém, desafia a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior, tal desafio atinge uma cultura acadêmica acomodada e os jogos de pequenos poderes como interesses de mercado e corporações.

Os dados demográficos das licenciaturas dizem que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciatura está nas instituições privadas de ensino superior e que a procura pelos cursos de licenciatura é menor do que àquela por outras modalidades de graduação. Assim, os cursos de licenciatura presencial têm perdido espaço para os de licenciatura à distância (EAD), principalmente aqueles oferecidos por instituições privadas. Esse aumento das licenciaturas a distância tem ocorrido desde 2005, quando o governo lança políticas que favorecem a expansão da EAD, que, por um lado, aumenta as possibilidades de oferta de cursos de licenciatura; por outro, fragiliza ainda mais a formação docente porque não há eficácia no monitoramento das condições de oferta dos cursos a distância, muito embora, esse monitoramento esteja bem definido nos instrumentos normativos federais (GATTI, 2014, p. 37).

A autora ainda elenca outros problemas que circulam na EAD, tais como: *a falta de projeto político pedagógico de formação docente*; *a falta de estruturas operacionais básicas* e, por fim, *a falta de materiais específicos requeridos por essa modalidade de ensino*, dentre esse apontamento, ela vai nos lembrar da necessidade, tanto da EAD quanto dos cursos presenciais, no que diz respeito à explicitação da fundamentação pedagógica proposta.

Gatti (2014) lembra que, no Brasil, não há, nas instituições de ensino superior, uma faculdade, centro ou instituto que centralize a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio. Seria, pois, interessante segundo a autora, existir unidades ou centros de formação de professores que englobe todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão

ISSN 1981-3031
Vol. 01

relativos à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias à formação associada, nos diversos ramos do conhecimento.

Isso afeta, sobretudo, o currículo de formação inicial de professores, segregando a formação entre os conhecimentos da área específica dos conhecimentos pedagógicos, por exemplo, nas emendas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam longe de oferecer uma formação sólida.

Ademais, segundo Pimenta (2012, p. 33)

> [...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade, assim não se pode dominar as teorias, pois são apenas saberes disciplinares em curso de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos [...].

O projeto político pedagógico desses cursos não consegue dialogar com a estrutura curricular e nem tampouco com as disciplinas oferecidas aos alunos na prática o que resulta na ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Complementando essa ideia, Gatti (2014) cita Silva Jr. (2010) quando assinala que:

> As formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho têm se revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca (SILVA JR, 2010, p. 7; apud Gatti, 2014, p. 39).

O que se observa nestas linhas é a necessidade de se associar a formação acadêmica aos saberes adquiridos no cotidiano do professor, ou seja, aos conhecimentos que esse profissional traz de sua vida pessoal à inserção na profissional, atrelando-os.

Em termos de políticas educacionais, no intuito de minimizar a discrepância da formação híbrida, o Conselho Nacional de Educação, amparado na LDB, elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para

ISSN 1981-3031
Vol. 01

os diferentes níveis e modalidades de ensino. Essas Diretrizes são elaboradas com a intenção de romper com os vínculos existentes, até então, entre bacharelado e licenciatura, aumentar a flexibilização da gestão democrática e a reafirmação da autonomia escolar, bem como da diversidade curricular (SANTOS, 2008).

As duas últimas intenções, na prática, davam às Universidades o poder de elaborar seus projetos políticos pedagógicos e a organização curricular, desde que fossem elaborados em uma perspectiva centrada nas competências profissionais dos professores e na inserção de eixos articuladores como disciplinaridade e interdisciplinaridades, sem, contudo, definir o que era essa perspectiva (SANTOS, 2008).

Apesar das tentativas de reformulação dos cursos o que se percebe na formação dos professores é um confuso entendimento acerca do que se privilegiar nestes cursos. Segundo Saviani (2009, p. 151), "tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: *a forma* e *o conteúdo*". Gatti (2014, p. 36) enfatiza, em suma, que não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica.

Atualmente as perspectivas de formação docente apontam à necessidade de se romper com a indissociabilidade cristalizada nos currículos e nas práticas de formação, a esse respeito Saviani (2011, p. 14) sugere alguns desafios que precisamos superar, dentre os principais, aponta:

> **a)** "Fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada 'diversificação de modelos de organização da educação superior';
> **b)** Descontinuidade das políticas educacionais;
> **c)** Burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
> **d)** Separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
> **e)** O paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático;

ISSN 1981-3031
Vol. 01

f) Jornada de trabalho precária e baixos salários.

Percebe-se diante do exposto que não é tarefa simples superar os desafios no atual quadro no qual se configura a formação docente, porém é possível na medida em que outras perspectivas forem assumidas, contrapondo-se às descritas. Como meio de superar a fragmentação e a dispersão das iniciativas é vital que estas ocorram nas instituições de ensino superior, visto que as faculdades são *lócus* de fundamental importância no processo de formação inicial. Por outro lado, como destaca Gatti (2006, p. 4) que

> "nenhuma formação garante nada, nenhum profissional sai da universidade com preparação suficiente, nenhuma formação universitária forma um profissional completo, principalmente com o avanço dos conhecimentos que não é possível absorver tudo".

Todo profissional precisa de uma formação suplementar – que é uma formação permanente com cursos de extensão, de especialização e no próprio ambiente de trabalho, os cursos de formação de professores estão abaixo do necessário para o seu desempenho.

A cada mudança de governo surgem novas políticas educacionais em substituição das que estão em vigor e que na maioria dos casos isso ocorre sem que seus resultados, sejam quantitativos, sejam qualitativos tenham sido analisados. É preciso se criar uma cultura de continuidade, em longo prazo, das políticas educacionais, além da continuidade essas políticas precisam trazer em seu bojo a atratividade intelectual, estimulando o dinamismo por meio de pesquisas não tendo a burocracia como fator principal.

2.1 O CONTEXTO MACRO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Em 2002, foram editadas, de acordo com as sugestões apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC), as Resoluções CNE/CP 01/2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais à formação de professores

p. 408
ISSN 1981-3031
Vol. 01

para a Educação Básica e a CNE/CP 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

As orientações à formação docente e orientação curricular mostram a preocupação em se formar licenciados conscientizadores e especialistas, capazes de desenvolverem suas práticas docentes em prol de um melhor processo de ensino-aprendizagem, assim como de trazerem uma nova perspectiva na construção de uma proposta curricular por constituir um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.

Os documentos oficiais têm dado relevância considerável ao termo ***competências***, porém é uma relevância que tem levado ao uso indiscriminado do termo. Na Resolução CNE 01/2002, princípios norteadores para o preparo do professor profissional, são os seguintes listados:

> **I.** A competência como concepção nuclear na orientação do curso;
> **II.** A coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
> **III.** A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Pelo primeiro princípio, o conceito de “competência e habilidades” deve ser nuclear na orientação dos cursos de formação. A concepção de “competência”, presente nas Diretrizes, está em consonância com aquela concepção defendida por Phillipe Perronoud, apesar de não citá-lo, fundamenta-se no ideário neoliberalista, justificada pelas novas necessidades da sociedade. Os novos projetos de curso reformulados a partir das novas Diretrizes atribuem significado às competências e as habilidades que avançam em relação à lógica neoliberal.

Pimenta e Lima (2012) têm posição crítica discordante ao destaque atribuído as competências e habilidades, nas Diretrizes e consequentemente nos projetos de cursos, como núcleo de formação docente porque reduz a atividade docente a um desempenho técnico. O discurso das competências

p. 409
ISSN 1981-3031
Vol. 01

traz um hibridismo entre políticas de concepção tecnicista e as políticas neoliberais, deste modo o professor é tratado como reprodutor de conhecimentos; sua formação é focada no domínio de conhecimentos das áreas para ensinar e das habilidades pedagógicas para conduzir o ensino, pautado em didática instrumental.

O Parecer CNE 09/2001, que apreciou e aprovou as Diretrizes, defende que o conjunto das competências como núcleo estruturante dos currículos não se pauta somente pelo conhecimento técnico do profissional, mas procura também, refletir e propor como tais conhecimentos serão mobilizados de modo a transformá-los em ação. Acredita a relatora que a dicotomia entre teoria e prática possa ser superada pela aprendizagem por competência, uma vez que mobiliza múltiplos recursos numa mesma situação, “entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão pedagógica e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL. Parecer CNE 09/2001, p. 30). Esse conceito sobre competência é durante criticado por Dias e Lopes (2003, p. 1156) porque traz uma estreita relação de currículo de competência e a qualidade do trabalho docente; é um conceito recontextualizado nas políticas de formação de professores no Brasil.

O currículo centrado nas competências e habilidades reforça a pensamento determinista entre o desempenho do professor e de seus alunos, além de anunciar um modelo de profissionalização que possibilite um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Quanto ao ensino, Dias e Lopes (2011, p. 1157) alegam que a perspectiva do desenvolvimento de competências “secundarizam o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, de modo que o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento a uma formação intelectual e política dos professores”.

Portanto, a percepção do destaque atribuído ao desenvolvimento de competências na formação de professores para autores como Pimenta e Lima

ISSN 1981-3031
Vol. 01

(2012) e Dias e Lopes (2011) vai em rota de colisão com a percepção destacada pelas Diretrizes e pelo Parecer. Em outras palavras, enquanto as autoras veem o discurso das competências como meio da propagação de conhecimento técnico e reprodutor, as Diretrizes, negam que esse discurso seja tão limitador, já que requer a compreensão das questões envolvidas no trabalho do professor.

O segundo princípio considera a formação do professor, considerando-a como de "simetria invertida", uma vez ocorre no mesmo local em que o profissional vai trabalhar, o que implica haver coerência entre o que se faz na formação e o que se espera como profissional. Essa implicação, por sua vez, exige que os cursos de licenciaturas tenham todos os seus professores co-responsáveis pela formação, que todos conheçam a realidade e as necessidades da escola e da educação básica e não apenas os professores que ministram as disciplinas pedagógicas.

A formação, então, precisa priorizar a investigação baseada na análise, na reflexão, na criticidade e em novas maneiras de educar. Não é admissível que continuemos focando na transmissão de conteúdos, informações, etapas rígidas de ensino e aprendizagem. Contudo, ainda encontramos uma barreira enorme nos cursos de formação devido, principalmente, a pouca formação pedagógica dos professores que atuam na formação de outros professores, assim também, a falta de conhecimento dos contextos da sala de aula na educação básica.

No que se refere à carga horária dos cursos de formação, a Resolução CNE/CP 02/2002 define que:

> [...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas horas), nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
> **I** - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.
> **II** - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.
> **III** - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> **IV** - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais.

Pimenta (2012, p. 144) tece uma série de críticas a respeito da divisão, em blocos de horas, presente na Resolução nº2/2002, quando afirma que houve um retrocesso e um equívoco nessa resolução, as 2.800 (duas mil e oitocentas) horas dos cursos de formação asseguram a continuidade da fragmentação da proposta curricular, que perpetua a separação entre teoria e prática e o desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento.

O modelo de estágio escrito nas resoluções não favorece a pesquisa enquanto fator essencial no processo de formação dos professores, ele é apenas uma atividade docente, com a pesquisa ausente na formação, fica impossível formar um professor-pesquisador. Não há ligação entre as atividades práticas e as atividades científico-culturais, o que existe é um treinamento de competências e aprendizagens de práticas modelares, tem denunciado a autora (GATTI, 2012, p. 87).

Em um trabalho anterior Gatti e Libâneo (1999, p. 260) já tinham, enquanto pesquisadores da área de educação, explicitado a necessidade de se democratizar o ensino começando pela formação dos professores, e nesse sentido, os autores se perguntavam que tipo de professor queremos formar. Para responder a essa pergunta eles citam, entre outros aspectos:

> A importância do desenvolvimento de políticas públicas que valorizem a formação de professores não mais pela óptica da racionalidade técnica que os considera como meros executores de decisões alheias. Uma formação desejável é aquela que “assume a perspectiva de considerar os professores em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as formam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar”.

Aproximar cada vez mais as instituições formadoras com as práticas desenvolvidas no campo de trabalho real, ou seja, na escola, tem sido

p. 412
ISSN 1981-3031
Vol. 01

apontada com um excelente espaço e forma que contribuiria muito na formação docente. O que se passa nas escolas deveria ser o ponto de partida para a formação dos futuros professores, pois assim deveria se concretizar por meio dos estágios. Como destaca Pimenta (2006, p. 6) “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa”.

Contudo, é preciso superar a dicotomia entre teoria e prática propiciando tempos e espaços para que o estágio possa ser compreendido e vivenciado como a transposição didática da teoria, envolvendo ao mesmo tempo *ação-reflexão-ação* a partir das intervenções realizadas nas escolas, campo onde o estágio se realiza envolvendo professores, alunos e sociedade.

A contraposição entre teoria e prática é um dilema que precisa ser superado, sendo por meio da compreensão e do compromisso didático-pedagógico e político de mudar na prática a superação da articulação: *conteúdo e forma*, assim como da relação professor-aluno que se pode ser redimensionada nos cursos de formação docente a dinamização todo o processo de ensino e aprendizagem.

2.2 O CONTEXTO MICRO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO CURSO DE LETRAS DA UFAL

O curso de Letras da UFAL tem 20 anos de reconhecimento e atuação no estado de Alagoas; com carga horária de 3.220 horas, tem formado profissionais para atuar como licenciados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, o qual está apto para atuar no magistério da Educação Básica, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo – atingindo níveis de compreensão e adaptação imprescindíveis em relação ao entendimento da capacidade de administrar situações diversas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Um dos núcleos que constitui o curso de Letras, e que nos interessa neste trabalho, é o núcleo que engloba mais especificamente a atuação do professor em seu processo de formação, articulando a correlação entre teoria e prática, ou seja, movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão e solução de situações relacionadas à prática docentes e o estágio curricular supervisionado de ensino.

A formação dos profissionais que frequentam este curso discute questões relativas ao trabalho docente e à atualização profissional, ao desenvolvimento e à avaliação da aprendizagem, ao currículo, à pesquisa educacional, à organização e gestão do trabalho escolar e à política e organização da educação básica.

O curso é dividido em dois núcleos: o núcleo de formação para a docência com carga horária de 520 horas de aulas (400 horas de atividades de integração teoria/prática e 120 horas de aulas/atividades). As horas aulas de estágio somam 400, totalizando, portanto, 1.320 horas. Além disso, o curso prevê 200 horas de atividades complementares e 80 horas para o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso e o núcleo de formação do conhecimento sobre a Língua Portuguesa e suas Literaturas com 900 horas de aulas (600 horas de disciplinas obrigatórias e 300 horas de eletivas).

Entendemos que ambos os núcleos detêm de concepções diferentes quanto ao processo de formação de professor, haja vista a necessidade de formar bons profissionais atuantes em sala de aula, principalmente, no que compreendem as capacidades da diversidade de atuação do professor à luz da modernidade e atualização de metodologias. São núcleos dos quais trazem em sua base – 'formação de professores críticos e atuantes, agindo na sua integridade e valorização quanto ao entendimento de formador de opinião', conforme PPC Letras/UFAL.

Levando em consideração que o curso de Letras está voltado para a formação de profissionais do ensino de língua(s), mais precisamente no caso da habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas, podemos entender

ISSN 1981-3031
Vol. 01

que o curso, em sua estrutura, está preocupado no processo de formação dos seus futuros professores. Além do mais, vemos uma carga horária específica voltada tanto para o domínio do ensino de Língua Portuguesa, quanto no exercício da ação docente – desenvolvendo, por conseguinte, em habilidades e competências marcantes à ação do profissional de Letras.

Vejamos a grade curricular o curso de Letras, da Faculdade de Letras – FALE, da UFAL – Universidade Federal de Alagoas, dividida por semestre.

1º PERÍODO		2º PERÍODO	
Leitura e produção de texto em Língua Portuguesa	**80**	Organização do Trabalho Acadêmico	**80**
Introdução à Língua Estrangeira 1	**80**	Introdução à Língua Estrangeira 2	**80**
Teoria da Literatura 1	**80**	Teoria da Literatura 2	**80**
Teoria Linguística 1	**80**	Teoria Linguística 2	**80**
Profissão Docente	**60**	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	**80**
Projetos Integradores 1	**40**	Projetos Integradores 2	**40**

3º PERÍODO		4º PERÍODO	
Fundamentos de Libras	**60**	Fonologia do Português	**80**
Literatura em Língua Portuguesa 1	**80**	Literatura em Língua Portuguesa 2	**80**
Língua Latina	**80**	História da Língua Portuguesa	**60**
Linguística Aplicada	**80**	Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	**80**
Desenvolvimento e Aprendizagem	**80**	Disciplina eletiva	**60**
Projetos Integradores 3	**40**	Projetos Integradores 4	**40**

5º PERÍODO		6º PERÍODO	
Morfologia do Português	**80**	Sintaxe do Português	**80**
Literatura de Língua Portuguesa 3	**80**	Literatura de Língua Portuguesa 4	**60**
Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	**80**	Pesquisa Educacional	**60**
Estágio Supervisionado 1	**80**	Estágio Supervisionado 2	**80**
Disciplina eletiva	**60**	Disciplina eletiva	**60**
Projetos Integradores 5	**40**	Projetos Integradores 6	**40**

7º PERÍODO		8º PERÍODO	
Semântica do Português	**60**	Estágio Supervisionado 4	**160**
Estágio Supervisionado 3	**80**	Disciplina eletiva	**60**
Disciplina eletiva	**60**	TCC	**80**
Projetos Integradores 7	**40**		

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Por mais que o PPC – Letras/UFAL esteja defendendo um posicionamento firme acerca da formação do profissional tanto sobre o ensino de língua(s), quanto sobre a ação reflexiva do professor, podemos perceber que a grade curricular, em sua totalidade, está centrada mais na apropriação do conhecimento específico, deixando de lado a formação defendida por pesquisadores da área de educação como Gatti (2003; 2014), Pimenta e Lima (2012) e Dias e Lopes (2003), conforme explícitos acima.

Um exemplo deste distanciamento pode ser confirmado nas análises das competências e habilidades exigidas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras/UFAL, podemos notar que se trata de um espelho dos documentos oficiais nacionais citados neste trabalho, diferenciando-se dos mesmos, apenas detalhando as informações previstas nos documentos oficiais.

Na medida em que uma política se expressa em textos oficiais, como o projeto de política do curso, limita-se a reproduzir uma política macro (as Diretrizes, por exemplo) fortalece a nossa defesa sobre o controle do trabalho do professor e não como ponto de partida para acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.

Por outro lado, não podemos ser levianos em acreditar que poderia ser diferente; estamos cientes que no Brasil, as políticas públicas como a educação sempre sofrem mais influência na direção macro-micro do que na direção inversa, embora, o micro possa influenciar o contexto macro. No curso em análise, é possível ainda ver uma nítida separação entre os professores da área de conhecimento específica e os da área de conhecimento pedagógico, assim como também a persistente dicotomia entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa em sala de aula o que desfavorece a relação teoria-prática.

A noção de competência e habilidades ajuda a fragmentar a formação, prevalecendo a distorção do entendimento de que a associação entre desempenho do aluno é diretamente dependente do desempenho do

ISSN 1981-3031
Vol. 01

professor, ou seja, alunos com bom desempenho escolar possuem bons professores ou professores eficientes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, como bem ressalta Gatti (2014) e Lüdke (1995), é um processo de conhecimento compartilhado, gerando conflitos e desenvolvendo novos entendimentos acerca da ação docente, pois o exercício da profissão – a prática docente – exige desafios de diferentes ordens: cultura organizacional, prática da sala de aula, práticas pedagógicas, seleção dos conhecimentos mais significativos.

Levando em consideração que essa formação é um conjunto de ações pedagógicas, intrinsecamente ligadas ao entendimento do professor quanto ao seu processo de formação e (re)conhecimento pedagógico, podemos entender que ainda há algumas lacunas a serem preenchidas quanto à formação do profissional, mais precisamente do profissional do curso de Letras/UFAL.

Por ser um estudo ainda incipiente e focado em análise documental, precisamos entender como a noção de competência e habilidades tem sido expressa na atuação dos professores do curso, como esses professores têm (re)significado seu modo de atuação e, acima de tudo, precisamos fazer essa análise porque acreditamos que um texto político traduz apenas parte de uma política, escolhendo determinadas vozes e perspectivas, silenciando outras. Tais entendimentos serão abordados em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.

BIAJONE, J.; ALMEIDA, P. C. A. **Saberes docentes e formação inicial de professores:** implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

BITTENCOURT, R. L. de; FIEGENBAUM, I.; MUNARI, Amanda B. Estratégias de ensino e a formação de docentes para o ensino superior. In: BITTENCOURT, R. L.; CAMERINI, N. C. (orgs.). **Perspectivas atuais na formação de professores.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, v. 1, p. 219-245, 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Federal nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9, 08 de maio de 2001. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial Da União, Brasília, Seção 1.

CAMERINI, N. C.; SCHIESSL, M. O. Formação continuada de professores: reflexões sobre os processos formativos. In: BITTENCOURT, R. L.; CAMERINI, N. C. (orgs.). **Perspectivas atuais na formação de professores.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, v. 1, p. 297-313, 2016.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. **Competências na formação de professores no Brasil:** o que (não) há de novo. Educação Soc, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S; ANDRÉ, M. E. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; *et all.*; **Por uma política nacional de formação de professores.** 1. Ed. São Paulo: Unesp, 2013.

GATTI, A. G.; **A formação inicial de professores para a educação básica:** as licenciaturas. Revista USP, n. 100, p. 33-46, 2014.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

GATTI, B. A. **Formação e professores:** condições e problemas atuais. RIFP-Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação dos professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In. PIMENTA, S. G. (org.), **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M. **Avaliação Institucional:** formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: Cadernos CRUB, Brasília, v. 1, n. 4, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico – Letras: licenciatura em Letras/Português**. 2007.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

DA LEITURA PRAZEROSA PARA A LEITURA CRÍTICA DO MUNDO

Maria das Dores de Lima Palmeira
m.dorespalmeira@hotmail.com

José Domingos Silva Ferreira
domingosferreira@hotmail.it

RESUMO: O presente trabalho tem como alvo refletir sobre contribuições da leitura pedagógica prazerosa para uma leitura crítica do mundo com o objetivo de ressaltar a grande importância da literatura infantil para o leitor em formação. Enfatiza-se seu grande valor para a criança no processo de construção de seu amadurecimento emocional. Dessa forma, apontam-se maneiras de como esse tipo de leitura pode despertar o interesse do/a pequeno leitor de modo prazeroso. Mostra-se também que além do prazer e das emoções, a literatura infantil atua pouco a pouco nas mentes das crianças, e assim ajuda a resolver conflitos nessa fase de desenvolvimento. A leitura crítica implica em um diálogo que busca atingir o discurso que veicula pelo texto.

Palavras- chave: Leitura, Prazerosa, Crítica e Literatura.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo apresentam-se aspectos relevantes sobre a literatura infantil, pertinentes à formação intelectual moral e social do leitor (a) em formação, pois ela é de suma importância para a referida formação, permitindo que a criança construa conhecimentos e amplie sua visão de mundo, através de uma atividade prazerosa.

A leitura, enquanto fenômeno que passou por grandes transformações, continua transformando a sociedade a partir das considerações sociais presentes na sociedade brasileira. Ademais, apresenta a literatura como forma prazerosa de comunicação para o despertar de um mundo mágico no qual as crianças poderão se tornar

p. 420
ISSN 1981-3031
Vol. 01

leitores assíduos, libertos e críticos com capacidade de expressão e comunicação.

Uma das funções primordiais da literatura é a formação de leitores que sintam prazer e compreendam o que leem e se humanizem com a leitura. Nesse sentido, a prática da leitura crítica e contextualizada oportuniza uma conquista de autonomia e permite uma transposição do senso comum, pertinente para uma vida cidadã.

Dessa forma, a escola deve favorecer, através do ato de ler, a dinamização da leitura crítica, para com isso, desenvolver nos alunos e alunas a capacidade de questionar, diante das obras escritas por autores, que além da emoção a criança possa ler o que estar nas entrelinhas do texto. Pois, o leitor crítico é capaz de compreender para além das linhas.

2 LER E ESCREVER COM PRAZER

A capacidade criadora do homem e da mulher, fabular e sonhar vem realizando sua leitura de mundo seja em paredes de cavernas, através de rabiscos e desenhos ou em modernos computadores, marcando dessa forma, sua passagem e reproduzindo-se como um ser capaz de reproduzir e tornar-se agente e narrador de sua própria história.

Convém citar Cavalcanti (2004, p.20).

> Assim, imerso no mundo simbólico preenchido pelas imagens universais foi traçando o seu caminho e se fortalecendo como sujeito da linguagem e de si, portanto criador de cultura. [...] como ponto máximo do processo de humanização, que vai provocar a descoberta de uma realidade capaz de ser narrada e transformada.

À medida que as práticas humanas foram se modificando surgiram novas tecnologias de leitura, a exemplo das tábuas de barro, de metal, em couro, em papiro, em pergaminhos, até o surgimento do papel. O homem

ISSN 1981-3031
Vol. 01

primitivo lia os sinais deixados nas cavernas, os desenhos rupestres, as mensagens deixadas em cascas de árvores, desenhadas em pedras, etc. Dessa forma, pode-se associar o nascimento da leitura como um fenômeno linguístico que passou por grandes mudanças, desde seus primórdios até a atualidade, transformou-se, transformou e continua transformando a sociedade. A história da Leitura e da escrita se inicia com muita discriminação, estavam restritas a poucos privilegiados. Esse direito era garantido a filósofos e aristocratas, entre outros de classes abastardas. Uma minoria era alfabetizada, as igrejas, os mosteiros converteram-se nos únicos centros da cultura letrada.

O mundo da leitura e da escrita, fundamental para o ingresso e a participação do indivíduo na sociedade, é um importante instrumento para a construção da cidadania. É por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos. Segundo Freire (2011), o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência de mundo.

Dessa forma, é pertinente para descobrir e expandir horizontes. Como também ferramenta de relevante importância de comunicação, deverá ser vista como um ato de prazer que poderá ser instigado desde a mais tenra idade por pais, professores e meios de comunicação. E dessa forma, manifestar opiniões e o favorecimento do diálogo e diferentes possibilidades de sentido.

Silva (2002, p. 75), entende a leitura a partir das considerações sociais presentes na realidade brasileira. "Ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância". É pertinente que a leitura como função social esteja relacionada com uma liberdade na leitura por prazer, compreender e criticar o que foi lido. Nesse sentido, a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são visivelmente ilimitados.

p. 422
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Conforme Silva (2009, p.131).

> Ler traz inegáveis benefícios. Qualquer tipo de leitura pode contribuir para a formação e o enriquecimento da bagagem cultural dos alunos, mas é a leitura literária que tem o maior poder de alargar seus horizontes.

Nesse sentido, é perceptível que a literatura, se apoia na palavra para que a criança se torne capaz de abarcar melhor a pluralidade cultural, a diversidade que preside as relações sociais. Produtos artísticos, a leitura de os textos literários, voltados para o emocional e o intuitivo, estar atrelada a um proposito instrucional, ideal a formação do ser humano, pertinente para o exercício da cidadania. Segundo Silva (2009), a literatura "favorece o aguçamento da percepção, o ativamente da memória, o cortejo entre realidade e ficção, a análise avaliativa, o julgamento crítico".

Assim, a literatura poderá propiciar ao leitor a reflexão e a análise critica da realidade e do mundo advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. Com isso mobiliza o leitor para um processo de leitura eminentemente ativo capaz de criticar, julgar e definir-se como verdadeiro cidadão. Pois o ensinar a ler, para aprender a ler deverá ser para produzir sentidos e com isso ler o mundo, como uma dinâmica interativa e assim possibilitar melhor percepção do indivíduo no universo das palavras e do contexto a que se refere.

Segundo Candido (1972), a literatura como força humanizadora exerce três funções na expressão e formação do ser humano: A psicológica, ligada à necessidade de ficção e fantasia do ser humano e à capacidade de se reelaborar o real por meio da ficção. A formativa se dá através de manifestações, como faz a própria vida. E a função de conhecimento do mundo e do ser, visto que a literatura é uma forma de representação de uma realidade social e humana.

Conforme Abramovich (1997, p.17):

p. 423
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Dessa forma, quanto mais cedo se iniciar a criança no mundo da leitura, mais cedo ela gostará de ler e terá maior probabilidade de tornar-se um adulto leitor. Assim, se estará formando bons leitores, que significa encantar as crianças e enfeitiçá-las com o poder que vem dos livros. Assim, a literatura poderá contribuir para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, favorecer, dessa forma, a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade.

2.1 LEITURAS: PORTAS QUE SE ABREM PARA O MUNDO

A leitura é uma aquisição necessária para a participação social e efetiva a todos os indivíduos, pois por meio dela, o ser humano pode se comunicar ter acesso à informação, expressar e defender o seu ponto de vista, partilhar ou construir visões de mundo, como também conhecer o mundo sem sair do lugar e além do que foi mencionado, é uma forma de inclusão, necessária aos seres humanos e assim possam tornar-se verdadeiros cidadãos e cidadãs. Segundo Infante (1998, p.46) “a leitura é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade”.

Segundo Gregorin Filho (2002, p.51).

> Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive.

Nesse sentido, a leitura abre portas para o humor, para a aventura, para mobilizar diferentes tipos de sentimentos, para conhecer o mundo,

p. 424
ISSN 1981-3031
Vol. 01

culturas diferentes e a própria cultura. Aprender a ler é acima de tudo aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa dinâmica que vincula linguagem e aprendizagem de leitura, é um ato de educação profundamente política.

Portanto, a leitura é um instrumento de acesso à cultura e à realidade social de grande importância no desenvolvimento do ser humano. Como fonte de informação, possibilita a percepção da realidade do indivíduo, de seus problemas e conflitos, facilitando a aquisição

de diferentes pontos de vista sobre esta realidade, pois a pessoa bem informada tem noção dos seus direitos e deveres, podendo exercer sua cidadania com maior facilidade. Mas, faz- se necessário que a prática de leitores seja crítica e contextualizada e não uma simples decodificação mecânica de fonemas e grafemas, sem buscar o entendimento e reflexão das diferentes estruturas textuais.

A leitura acompanha o indivíduo por toda a vida, que poderá ser desdobrada como fonte de prazer, conhecimento, descoberta. A leitura ultrapassa os muros escolares, possibilita uma conquista de autonomia e permite uma transposição do senso comum, sendo possível receber informações culturais, sociais e econômicas.

Conforme Badejo (2005, p.5).

> A leitura não é somente a apropriação do ato de ler e escrever; ela envolve o domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem uma compreensão do mundo diferente daquela dos que não têm acesso à leitura. A leitura tem um papel tão significativo na sociedade que podemos dizer que ela cria novas identidades, novas formas de inserção social, novas maneiras de pensar e agir.

Conforme Lerner (2002, p.75), “o essencial é [...] fazer da escola um âmbito propício para a leitura é abrir para todas as portas dos mundos

p. 425
ISSN 1981-3031
Vol. 01

possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a serem cidadãos da cultura escrita".

Freire (1993) ressalta que a leitura literária abre as portas para o leitor que tem o direito de construir sua visão de mundo, com todo o arsenal de significações que se possa embutir a partir dessa leitura, como também, poderá haver uma revisão de conceitos e do papel que esse leitor exerce em sua realidade.

2.2 LEITURAS: ESCOLA E PROFESSOR

Facilitar a aprendizagem da criança no mundo da leitura é uma das prioridades da escola, visto que ela assume um papel fundamental na aprendizagem de todos os conteúdos escolares. O sucesso escolar depende do domínio dessas habilidades e competência, obviamente, outros fatores interferem na aprendizagem. Mas, sem dúvida, o domínio eficaz da leitura assume uma importância decisiva. Para Barbosa (1994, p. 142) "o que realmente importa é que a criança progrida na leitura e encontre prazer e sentido nos múltiplos contatos com a língua escrita".

O desenvolvimento e o aprendizado infantil têm início muito antes de as crianças adentrarem no ambiente escolar. Elas trazem consigo experiências anteriores e essas vão se

relacionar com as oferecidas pela escola. Desde as fases escolares iniciais se constrói a curiosidade pelo livro e pelas histórias que ajudarão o aluno a ter uma boa leitura.

A importância da leitura para a formação da personalidade do indivíduo é uma necessidade de se proporcionar às crianças o convívio com textos literários, para que eles cresçam estimulados a ler, descobrindo o mundo e a si mesmas.

p. 426
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Conforme apontado por Lazier (2010, p.46),

> A fantasia oferece o suporte que auxiliará a criança na sua forma de entender, conviver, interagir e agir no mundo. Para uma história ser interessante, prender a atenção, conseguir entreter e despertar curiosidade da criança, não é necessário que seja nova para ela, mas que desperte emoções, que sugira soluções, que nem sempre serão aparentes, e que fale na linguagem que a criança se encontra. As crianças querem e precisam reviver a fantasia, pois esta propicia imaginar um mundo com outras possibilidades.

Assim, é pertinente destacar que o prazer pela leitura literária passa pela interação entre leitor e texto e pela imprescindível mediação do (a) professor (a). O papel do (a) professor (a) como mediador (a) para o incentivo a leitura que não deverá ser voltada apenas para a transmissão de conhecimento padrão da língua e demais conteúdos curriculares, desarticulados da realidade do (a) aluno (a), perpassam pela simples decodificação de códigos. Logo, é no ambiente escolar que as crianças afloram a prática de leitura, nesse sentido, o (a) professor (a) torna-se parte fundamental nesse processo.

Nessa perspectiva, a literatura infantil, é um recurso pedagógico de sentido amplo e deve ter um espaço significativo nas práticas escolares, assim cabe ao professor (a) trazer boas referências para a sala de aula, trazendo as histórias já conhecidas e apresentar novas para que os alunos e alunas ampliem seus conhecimentos de mundo.

Silva (2002, p. 96), esclarece: “A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados”. Ler é um ato de interação comunicativa, pois, possibilita aos sujeitos, a apropriação de um dos maiores avanços tecnológicos da humanidade, que é a escrita, fundamental para a alfabetização.

Convém citar Todorov (2010 p.23-24)

p. 427
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> (...) a literatura abre o infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Assim, o trabalho com o texto literário de forma interativa é um desafio para os professores que lidam com o ensino da língua materna. A importância do repertório de textos interessantes deverá estar de acordo com as preferências e os interesses dos alunos e alunas para o trabalho cotidiano na escola. As escolhas compartilhadas entre o leitor- professor e o leitor-aluno vão determinar a relação com as práticas de letramento literário, uma vivência com outro mundo cheio de possibilidades, mesmo que seja de fantasias como os contos infantis. A escolarização da criança em convívio com a leitura de textos literários poderá promover o seu crescimento e aprendizado na oralidade e na potencialização do ouvido como ser pensante.

Inserir uma criança no mundo da leitura é trazer esse universo para a escola e dinamizá-lo junto às novas gerações que precisam ser educadas para se tornarem cidadãs de deveres e de direitos, incluindo o de ler. Silva (1998) argumenta que sem professores e professoras que leiam que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar**.** No entanto, pensar a literatura como arte e manifestação cultural possibilita o aprendizado da leitura e abre caminhos para a formação de leitores, uma vez que aproxima o leitor das personagens e, ao mesmo tempo, transforma sua maneira de ver o mundo e as coisas que o rodeia.

Nessa linha de pensamento, Aguiar e Bordini (1988) afirmam que a formação do leitor envolve sua participação ativa na construção dos sentidos. Dessa maneira, a leitura literária permite ao indivíduo descobrir-se em seu papel de interação com o texto. Para isso, a escola deve

ISSN 1981-3031
Vol. 01

promover o “encontro” entre leitor e texto, permitindo que esse leitor se reconheça na obra, sinta que sua cultura pode estar vinculada com o texto lido**.**

É essencial que o (a) professor (a) saiba fazer uma leitura contextualizada, abrangente e crítica dos livros que lê com seus alunos e alunas. O aluno precisa receber estímulo para a leitura, até mesmo no momento de escolher um livro que lhe agrade, de forma que a leitura se torne algo prazeroso e não apenas obrigatório.

Segundo Silva (2002, p. 14):

> Quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem que saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem que dominar os conteúdos e suas disciplinas, para orientar a leitura, o professor tem que ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros.

2.3 LEITURAS: LITERATURA E ESCOLA.

A Literatura Infantil deve ser apreciada e corresponder às expectativas da criança. Dessa forma ela pode saciar seu apetite pelo belo e pelos anseios da imaginação infantil. É por meio da literatura que a criança poderá despertar uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo, condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para seus próprios sentimentos e ações. Pois, A literatura é necessária na escola para que a criança compreenda o que acontece ao seu redor e assim, seja capaz de compreender diferentes situações e com isso, escolher caminhos com os quais se identifica.

Almeida (2009, p.26) relata que:

> Ler, segundo Freire, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro

p. 429
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade.

Portanto, quando a escola tem uma visão libertadora e humanizada conduz o indivíduo a uma força transformadora e com isso, amplia horizontes. Para isso, se faz necessário que os (as) professores (as) conheçam a importância da leitura literária na sua prática pedagógica, para que as crianças possam refletir sobre si e sobre o mundo. É no convívio escolar que as crianças podem mostrar sua capacidade de compreensão e interpretação, adquiridos com a leitura. É um lugar onde a troca de experiência entre aluno

(a) e professor (a) produz o desenvolvimento individual através recursos pedagógicos de maneira satisfatória.

Para Freire (2011), primeiro há a leitura de mundo, depois a leitura da palavra, para assim constituir a palavra mundo que pode ser entendida como a relação estabelecida entre o texto lido, com o contexto do (a) aluno (a), que de forma ativa interage, construindo seu significado. “A aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político”. (id, p. 14)

O sentido da linguagem literária passa pela interação significativa entre leitor e texto que transcende o sentido único da comunicação e surge na visão de Coelho (1980), como “aquela que busca expressar estilisticamente a beleza, a emoção ou a verdade essencial de uma realidade ou experiência.” Coelho (1980, p. 15).

Ainda conforme Coelho (1980, p. 29):

> Literatura é um sistema de signos. Como todo o ser vivo é organizado em células, vísceras e funções, também ela possui um corpo que é a matéria verbal: os signos que se organizam em frases, discursos, ritmos, melodias estrofes, capítulos, períodos, etc. A espessura verbal corresponde a esse amálgama de signos e funções. O espírito que lhe dá existência real e significação é o do escritor.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O ensino da leitura e da escrita desencadeia, para o (a) aluno (a), prazer da descoberta do texto, como elemento capaz de afetá-lo emocional e cognitivamente. Ao oferecer ao aluno-leitor um novo olhar sobre a realidade que o cerca, estimula-se nele o movimento, o despertar da visão crítica e reflexiva do real através da recepção da leitura literária. A Literatura agrupa vários significados e apresenta-se como portal de acesso a todas as outras ciências, propiciando o voo filosófico. Esse posicionamento crítico diante do texto literário conduz a criança a repensar o mundo, e pode ser trabalhado na escola de várias maneiras.

A partir da leitura o indivíduo poderá ser capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Os textos, principalmente os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos. Nas palavras de Larrosa (2000), ler consiste em ver as coisas diferentes, coisas dantes nunca vistas, entregar-se ao texto abandonar-se nele. A obra literária abre as portas para um leitor que tem o direito de construir sua visão de mundo, com todo o arsenal de significações que se possa embutir a partir dessa leitura e a partir disso, pode haver uma revisão de conceitos e do papel que esse leitor exerce em sua realidade.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de instrumentação da literatura ligada, não só a forma com que deixamos o (a) aluno (a) receber e perceber a leitura literária, contribuindo para a auto reflexividade, como também demarcar o lugar e a finalidade do ensino da leitura e da literatura em nossas escolas.

Nesse sentido, Candido (1972), destaca a importância da comunicação entre as esferas da produção literária. Assim, a literatura deverá ser conhecida, expandida e valorizada, pois ela além de facilitar a aprendizagem de leitura, pertinente para inclusão social, favorece a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

humanização dos sujeitos, amplia a visão de mundo necessário para uma vida cidadã.

Nogueira (2003) discorre que a literatura se estrutura em um espaço de relações dos mundos exterior e interior e, logo se refere a um autêntico exercício existencial em que há necessidade de ser vivenciado na escola de forma a relacionar as diferentes disciplinas. Além disso, a autora mencionada defende a formação integral do (a) aluno (a) a partir das leituras que possibilitam a ampliação do universo de conhecimento e a descoberta acerca do mundo. Martins (1994) propõe pensar a leitura em três níveis básicos: sensorial, emocional e racional.

A sensorial, ligada a audição, ao tato, a audição, ao olfato, ao jogo de cores, imagens e sons, incita o prazer, a busca que pode agradar ou trazer rejeições aos sentidos**.** Tem início muito cedo e acompanha o leitor durante toda a vida, é a primeira leitura que é feita do mundo. Acompanha essa leitura o aspecto lúdico da descoberta do mundo que nos cerca, o prazer, o gosto e o desgosto do que agrada ou desagrado os nossos sentidos.

Segundo Silva (2009 p. 29):

> A trajetória de leitura deve ser iniciada o mais cedo possível, antes da alfabetização escolar, pela audição de histórias e poemas, com a criança acompanhando no livro a versão visual dada pela ilustração.

Esse nível de leitura que iniciará a criança no universo da leitura dos livros, fazendo- a gostar mais ou menos deles, através da beleza das ilustrações e o encantamento dos enredos, daí poderão surgirá motivação de alfabetizar-se, de ser capaz de chegar até o livro e desvendá-lo sem ajuda. O modo como lemos uma situação depende muito do nosso sensorial.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Já a leitura emocional, situada no campo das emoções, envolve o leitor pelo seu inconsciente o leva a fazer parte da história, sentindo todas as emoções que esta provoca, despertará no leitor sentimentos de alegria, tristeza, angústia, estimula a fantasia e a curiosidade e evoca lembranças.

Possivelmente é fruto de nossa primeira leitura, da primeira impressão que nos causa o livro, um enredo, uma história. A leitura emocional está ligada ao lazer, ao prazer, ao entretenimento que poderá ser uma possibilidade de distanciamento da realidade para organizar e reorganizar conflitos e sentimentos. E uma possibilidade de extravasamento das emoções, conflitos, fantasias e tensões. Martins (1992) nos revela que no momento em que a leitura desperta no leitor sentimentos como a alegria, tristezas, emoções, lembranças, fantasias, deixamos de fazer uma leitura intelectual e passamos para o nível de leitura emocional, ou seja, quando o texto consegue mexer com o inconsciente do leitor, assim também acontece nos outros níveis de leitura.

Quanto à leitura racional, supostamente condicionada por valores determinados por grupos de intelectuais que julgam poder impor regras à maneira de ler e compreender os textos canonizados por uma elite letrada. Esse nível envolve também a busca do significado

de um texto e se processa na medida em que o leitor consiga interagir com ele e assim estabelecer uma ponte com o conhecimento.

MARTINS (1992, p.66).

> Importa, pois, na leitura racional, salientar seu caráter eminentemente reflexivo e dinâmico. Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta a sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado.

p. 433
ISSN 1981-3031
Vol. 01

É pertinente frisar que esses três níveis de leitura, sensorial, emocional e racional acontecem respectivamente em ordem cronológica, pois quando pequenas, às crianças ficam atentas cores, as formas e aos sons. Posteriormente adquire-se a emocional em que há o envolvimento com a leitura e por último a racional, que é quando há uma compreensão mais aprofundada do texto lido, lê-se com o intelecto, com a razão, esse hábito torna o leitor, um leitor crítico. Não se deve supor a existência isolada de cada um desses níveis. Assim, a experiência literária pode tornar o mundo compreensível por transformar a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas, emoção e razão. Dessa forma, a literatura cumpre o seu papel humanizador na prática educativa.

Partindo-se do princípio que a leitura não é um processo linear e, portanto, possibilita diálogos, inferências, construções, reconstruções e confrontos, percebe-se a importância de enxergarem-se as palavras globalmente e adivinharem-se outras, associadas a experiências anteriores e hipóteses de leitura, o que poderá vir a ser vivenciado em espaços em que as ações realizadas possam favorecer o exercício do ato de ler como processo de interação entre o autor e o leitor, mediada pelo texto, através de textos ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o mundo que esse traduz. Observa-se que todo esse processo deve existir para que o leitor possa compreender o explícito e o implícito do texto e assim evolua socialmente, pois se necessita dessa evolução intelectual para uma leitura mais complexa.

2.4 A PERTINÊNCIA EM LER COM OLHAR CRÍTICO

A formação de leitores é uma das temáticas que vem sendo bastante discutida na área da Educação. Formar leitores é um papel que é atribuído principalmente à escola e mais precisamente, ao professor (a). É pertinente que a prática pedagógica do (a) professor (a) tenha uma

p. 434
ISSN 1981-3031
Vol. 01

intencionalidade, não apenas a de permitir acesso à leitura, como também à de

possibilitar a reflexão a partir dela. Despertar nas crianças o gosto pela leitura e com isso contribuir para a formação de leitores, possibilitando-lhes o aguçamento da percepção, levando-os ao aguçamento do espírito crítico**.** Pois, um leitor crítico, se coloca como co- enunciador, e com isso trava um diálogo com o escritor, e assim poderá ser sujeito capaz de compreender o mundo e nele atuar como cidadão.

Lisboa (1977, p. 82).

> [...] o importante nos livros está nas entrelinhas ou atrás das palavras impressas, o que se quer dizer é aquilo que os livros contêm, não é diferente da vida. Escritos por homens eles refletem o que é humano.

A literatura desperta na criança o contato com diferentes emoções e visões de mundo, proporciona assim, condições para o crescimento interior e a formação de parâmetros fundamentais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações. Abramovich (1997) discute como desenvolver por meio da literatura, o potencial crítico da criança. Argumenta que por meio do contato com um texto literário de qualidade a criança é capaz de pensar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seu pensamento**.** Diante do exposto, provocar a reflexão sobre a prática desenvolvida nas escolas, tendo objetivos definidos a respeito do que se almeja alcançar em relação à leitura literária, é o ponto de partida para a formação do leitor crítico

Essa forma de conceber a literatura pressupõe-se que através dela a criança poderá ser provocada a fazer esforços mentais e assim, assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. Com isso, percebe-se que a literatura é algo bom, natural fácil e prazerosa. O ensino da literatura

p. 435
ISSN 1981-3031
Vol. 01

é uma atividade que se justifica por um fazer transformador, formando novos significados, causando mudanças socioculturais e crítica diante da realidade.

É no convívio escolar que as crianças podem mostrar sua capacidade de compreensão e interpretação, adquiridos com a leitura. É um lugar em que a troca de experiência entre aluno e professore produz o desenvolvimento individual e coletivo. O ambiente escolar é um espaço privilegiado, no que diz respeito ao contato de leitores e livros, e pertinente para a formação dos leitores e leitoras. Nesse sentido, a criança precisa ser estimulada para dessa forma, conseguir por em prática sua criticidade.

Segundo Kuenzer (2002, p. 101):

> Ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção.

Freire (2005), ao destacar a conscientização como princípio básico de toda educação: “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.” Freire, (2005, p.

46) A leitura crítica, o leitor concorda ou discorda da ideia principal. Esse fator faz com que seja diferenciada da decodificação de sinais, reprodução mecânica de informações que por muito tempo foi considerada como interpretação textual.

Portanto, faz-se necessário que o professor e a escola favoreçam a leitura, trabalhando-a para o desenvolvimento do senso crítico, o raciocínio e enfatize que a mesma propicia momentos prazerosos que possibilita novas descobertas e assim mais conhecimentos, além de enriquecer o vocabulário, o aprimoramento da grafia e consequentemente a dicção,

p. 436
ISSN 1981-3031
Vol. 01

evidenciando ainda que a leitura proporcione resultados benéficos principalmente em sua vida social.

Assim, a literatura tem finalidades muito mais amplas, já que a leitura tanto de mundo como da própria palavra que leva o indivíduo a ter uma visão ampla do que acontece ao seu redor, fazendo com que ele/ela seja um cidadão/cidadã ativo e participativo na sociedade na qual está inserido/a. dessa forma, verifica-se que somente através da leitura e da escrita, é que formaremos cidadãos conscientemente críticos na sociedade, em busca de um mundo melhor e não passivos a qualquer influência e ideologia.

Conforme Cosson (2012, p.47)

> A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

Nesse sentido, Candido (1999), destaca a importância da comunicação entre as esferas da produção literária. Assim, a literatura deverá ser conhecida, expandida e valorizada. Segundo Freire (1989, p. 13), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente.” Verifica-se assim, que a leitura crítica desestabiliza o mundo interior do indivíduo; gera-lhe dúvidas e anseios por mudanças. Em um primeiro momento, ocorre a inquietação; depois, alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor por meio da reflexão para, finalmente, ocorrer a prática consciente, que consiste no resultado do novo sujeito transformado, porém não concluído.

O ensino da leitura e da escrita desencadeia, para o (a) aluno (a), prazer da descoberta do texto, como elemento capaz de afetá-lo emocional e cognitivamente. Ao oferecer ao aluno-leitor um novo olhar sobre a

p. 437
ISSN 1981-3031
Vol. 01

realidade que o cerca, estimula-se nele o movimento, o despertar da visão crítica e reflexiva do real através da recepção da leitura literária.

Conforme Silva (1996, p.27):

> Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamentos diante dos fatos e das ideias que circulam através de textos.

Conforme o modo como o professor trabalha com o texto literário na escola, será possibilitado ao aluno e aluna realizar a construção e reconstrução crítica da percepção da realidade social na qual está inserido (a).“Para formar um leitor crítico, é importante que, desde o processo de aquisição da linguagem escrita e no ato de ler, haja a compreensão por parte daqueles que ensinam que o processo de alfabetização se dará na medida em que a leitura da palavra esteja inserida na leitura do mundo e estimule a continuidade da leitura dele” Freire (1989).

O (a) professor (a) necessita desempenhar o papel de um mediador entre o aluno e o hábito da leitura, e para isso os (as) alunos (as) precisam perceber que existem, assim, observa-se que o trabalho de leitura a ser desenvolvido será bastante satisfatório. Portanto, o professor e a escola devem favorecer a leitura, trabalhando-a para o desenvolvimento do senso crítico, o raciocínio, enfatizando que a mesma propicia momentos prazerosos e possibilita novas descobertas e assim mais conhecimentos, além de enriquecer o vocabulário, o aprimoramento da grafia e consequentemente a dicção, evidenciando ainda que a leitura proporcione resultados benéficos não apenas nas pesquisas escolares, mas principalmente em sua vida social.

É pertinente lembrar que as crianças que são incentivadas a ler desde pequenas, poderão desenvolver uma visão critica e um rendimento escolar satisfatório. E é através da leitura que é estimulado na criança o

ISSN 1981-3031
Vol. 01

prazer de ler os livros que lhe são apresentados e que certamente este momento será o primeiro contato com a leitura. É por meio do hábito da leitura que o leitor desenvolve a capacidade critica como também desenvolve melhor capacidade de expressão oral e escrita.

Assim, o ato de ler proporciona ao leitor elementos que poderão auxiliar no desenvolvimento de uma postura crítica diante do texto. Dentre todos os benefícios proporcionados pela leitura ainda existe a relação dialógica, pois permite que o leitor

converse com o texto, e faça uma reflexão acerca do que está sendo lido, ressaltando que não faz a leitura apenas do que está escrito, pois se lê também o que não está dito no texto. É um processo que se cumpre aos poucos. Segundo Silva (1985, p. 58) “um dos objetivos básicos da escola é o de formar o leitor crítico da cultura – cultura esta encarnada em qualquer tipo de linguagem, verbal e/ou não verbal”.

3 CONCLUSÃO

Esse trabalho de pesquisa buscou mostrar que a leitura prazerosa poderá contribuir para a formação de leitores, com uma reflexão sobre o papel da literatura no espaço da formação de leitores. O gosto pela leitura deve ser iniciado desde cedo, quanto mais cedo se iniciar a criança no mundo da leitura, mais cedo ela gostará de ler. O incentivo da leitura se dá principalmente quando iniciada desde a infância. A criança ao iniciar no mundo da escrita, já apresenta o conhecimento de mundo. Quando se abre, para o leitor, a possibilidade de ele se familiarizar com as visões plurais reservadas pela linguagem literária, a sua consciência se expande no convívio com o novo e responde de maneira criativa e própria.

Nesse sentido a didática utilizada pelos docentes deverá cooperar para que o momento destinado à leitura seja aguardado pelas crianças,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

gere curiosidade, aguce o imaginário e desenvolva a criatividade. A leitura na escola além do entreter e do emocionar, deve ser trabalhada pelos professores e ser visto pelo aluno, como fonte de saber e como porta de entrada para o conhecimento. Pois, a leitura e a escrita deverão ser ensinada e aprendida na escola com intuito de uso e função social. Apesar de não existir receitas prontas para se formar leitores, vê-se na literatura uma contribuição efetiva no despertar do futuro leitor. É cabível ao professor competente e criativo, a tarefa de articular atividades de leituras significativas que induzam o (a) aluno (a) a utilizar e desenvolver sua capacidade cognitiva, ampliar sua visão de mundo, pertinentes para uma vida cidadã.

Portanto, espera-se que esse trabalho propicie uma reflexão constante sobre as práticas de leituras realizadas nas escolas, como também repensar as ações de inserção culturais dos (as) alunos (a.) para com isso, possibilitar-lhes uma visão mais ampla do mundo e consequentemente uma leitura crítica do mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. De**. Folha Explica Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Publifolha, 2009.

AQUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. Ed. Porto Alegre, 1993.

ABRAMOVITCH, F. **Literatura Infantil**. **Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994. BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicase vivências na ação. São Paulo: Paulus, 2002.

COSSON, R**. Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

p. 440

ISSN 1981-3031
Vol. 01

COELHO, N. N. **Literatura e Linguagem**: a obra literária e a expressão lingüística. São Paulo: Quíron, 1980.

DURIGAN, R. H. A. de. **Tecendo a leitura e as leituras**. In: Leitura e competência na produção de textos: travessias e significação, 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas) - Universidade de Franca.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 23ª. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____Pedagogia da Autonomia: **saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____**A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 45º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____**A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. Desenvolvimento do Conceito de Meio Ambiente com Crianças por Meio da "Contação de Histórias": Uma Contribuição à Educação Ambiental. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: O real o Possível e o Necessário Porto Alegre: Art.méd., 2002.

Martins, M.H. **O que é leitura**. São Paulo, 1994

SILVA, V. M T. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura – 2. Ed. Ver. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SILVA, E. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A produção da leitura na escola** – pesquisas e propostas. São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

p. 441

ISSN 1981-3031
Vol. 01

DA *PAIDEIA* NA GRÉCIA CLÁSSICA À RELAÇÃO COM *O CORPO UTÓPICO* FOUCAULTIANO: ILAÇÕES SOBRE O DIÁLOGO DO DRAMATURGO ARISTÓFANES NO *BANQUETE*, DE PLATÃO

Yvisson Gomes dos Santos
yvissongomes@hotmail.com

RESUMO: o presente artigo faz uma concatenação entre a *Paideia* grega, utilizando o diálogo do dramaturgo cômico Aristófanes *D'o Banquete*, de Platão (1995), buscando construir uma relação entre os corpos utópicos foucaultianos com o mito dos seres circulares do referido dramaturgo. Encontrar nas narrativas míticas um lugar/não lugar, um texto/tecido que trate sobre a relação da díade professor e aluno, também se comporta como um não lugar na esfera das contingências, das escansões propostas por Foucault (2013; 2014). Conclui-se que a relação dialogal entre o mito aristofânico que faz parte da educação grega (*Paideia)* poderá ser vista com as ilações do filósofo francês na (des) construção entre os corpos utópicos com os corpos que, por exemplo, compõem uma escola: sujeitos, teorias, dentre outros (SANTOS, 2016).

PALAVRAS-CHAVE: *Paideia* – Platão – Foucault – Corpos – Utopias.

1- INTRODUÇÃO

A *Paideia* grega clássica e a filosofia trouxeram elementos epistemológicos ao homem e as suas relações com o meio social, pedagógico, metafísico e político, nos quais ele se formou em sua humanidade graças a essa cultura educativa. Essas relações são cifradas em códigos universais ou contingenciais. A ideia de Bem, de um Belo metafísico campeou a construção da formação do πολιτικός (*politikos*)[37] grego, do homem da *pólis*, por exemplo.

O que apreendemos de relevante dos *helenos* foi à perspicácia da "amizade à sabedoria" e de colocar as questões metafísicas no orbe público. As privadas no espaço mínimo do *oikós (lar, casa)* ainda não possuíam essa construção universalizante, pelo menos até meados do século XX D.C.

[37] MUOLTON, H. K. Léxico grego analítico. São Paulo: Cultura Cristã, 2007.

p. 442
ISSN 1981-3031
Vol. 01

A Educação como formadora do povo grego deu-se em diversas escanções: das aristocracias, ao educador Homero e sua ascendência cultural, vindo a Platão e Sócrates. A *Paideia* ou Educação nos fora tomado de empréstimo para fazer relação com um diálogo platônico, d'*O Banquete (1995)*, sendo mais específico, com o discurso do dramaturgo cômico Aristófanes, localizando em sua alocução a possibilidade de Foucault e seus corpos utópicos fazerem urdidura com os seres cíclicos e gigantes narrados pelo dramaturgo grego.

A ideia é de se pensar uma *Paideia* erótica que se define pelo corpo, mesmo sendo-o utópico, através dos arquétipos míticos ou da fabulação. O francês Foucault aferiu como sendo "meu corpo, *topia* implacável" (FOUCAULT, 2013, p.07) – descrição audaciosa.

Pergunta-se: Como será visto na visão foucaultiana os corpos aristofânicos no Banquete platônico? E qual a relação entre esse corpo utópico com a Educação hodierna?

2 - A FORMAÇÃO DO POVO GREGO ATRAVÉS DA *PAIDEIA*: OU O CRÍVEL DA EDUCAÇÃO

Necessitamos definir, *a priori*, o que vem a ser a *Paideia* grega. Precipuamente, "[...] não se pode utilizar a história da palavra *Paideia* como fio condutor para estudar a origem da educação grega, porque esta palavra só aparece no sec. V." (JAEGER, 2010, p. 23). Nesse momento, a partir do século V, na qual a formação do povo grego está em construção, junto com a *Aretê* (virtude) aristocrática e homérica, e para construir pedagogicamente o homem grego dotado de qualidades morais e éticas, a *Paideia* veio a "colocar os conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras" (JAEGER, 2010, p. 13).

Desta sorte, temos uma Educação que se firmou no V século a. C e que fez com que os gregos, tantos os aristocráticos, quanto os do tempo de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Péricles, pudessem organizar-se em uma pedagogia fértil que culminaria com a maiêutica socrática. Para Jaeger:

> A educação é uma função plena tão natural e universal da comunidade humana, que, pela sua própria evidência , leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam, sendo, por isso, relativamente tardio o seu primeiro vestígio na tradição literária. O seu conteúdo, aproximadamente o mesmo em todos os povos, é ao mesmo tempo moral e prático (2010, p. 23).

Temos de observar que o termo Educação grega tem ainda outros endereços. Ainda de acordo com Jaeger, "[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência a comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem [...], muito mais que nos animais, fonte de toda ação e do comportamento" (2010, p. 04). Dando prosseguimento ao raciocínio do autor, "a Educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana" (*Ibid*, 2010, p. 04).

Como enunciado, os valores humanos e a Educação são respaldados pelos princípios espirituais, em sentido forte do termo, e pela *aretê* (virtude). Os desdobramentos desses valores fizeram dos gregos seres por excelência, com uma estrutura estética e educativa amadurecida, que os educou e guiou os seus descendentes com uma "tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte [...] do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica" (JAEGER, 2010, p. 11). E para corroborar, "a essência de toda a verdadeira educação ou *Paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (*Ibid*, 2010, p. 147).

Devemos lembrar que a *Paideia* parte da formação educacional do povo grego, civilizando-o. Desde os textos que eram recitados pelos helenos,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

os textos homéricos, – estes sim, – um construto mitológico dos anseios, desejos, limitações e antropomorfismo dos deuses, que teve a finalidade de amoldar os seres em sua humanidade manifesta. Fala-se de Homero, a saber:

> [...] põe em cena dois heróis, que formam uma espécie de antítese, mas a completam profundamente: Aquiles e Ulisses. Aquiles é o guerreiro sublime, amante da glória, mas que não hesita em sacrificar a vida para não perder a honra. A nobreza militar das altas épocas, a cidade guerreira de Esparta, ou o comum dos cidadãos nele encontrarão o exemplo do super-homem por imitar, ou simplesmente por admirar. (...) Para aqueles a quem a virtude de Aquiles pudesse desencorajar um pouco, existia outro modelo, aparentemente mais acessível, e mais utilizável: o fino, o engenhoso Ulisses, o homem dos mil truques, o 'vivo', sempre capaz de safar-se de uma dificuldade, perfeito exemplo do saber viver e, em todo caso, de esperteza; a virtude heróica é completada pela sabedoria prática. (ASSA *apud* DEBESSE & MIALAERT,1974, p. 09).

A saga dos heróis era contada pelos gregos aos seus filhos e educandos para se manter viva a ascendência do povo que lutou e enfrentou as fúrias dos deuses, tornando-os mais que *genus*, – outrossim uma verdadeira civilização.

O que nos vem à mente é que estamos lidando com narrativas míticas, cofundadoras da Educação helênica. Destarte, surge a pergunta: o que é o mito? Segundo Marilena Chauí:

> A palavra *mito* vem do grego, *mythos*, e deriva de dois verbos: do verbo *mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para outros) e do verbo *mytheo* (conversar, contar, anunciar, nomear, designar). Para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; é uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador. E essa autoridade vem do fato de que ele ou testemunhou diretamente o que está narrando ou recebeu a narrativa de quem testemunhou os acontecimentos narrados (2013, *Online*, p. 01).

Nota-se que o mito pode ser visto como uma narrativa que escamoteia a verdade ou dela se fala em fabulações. Ele conta a história humana por lendas através do diálogo e dando ao narrador um ato de confiabilidade pelos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

textos/tecidos narrados pela oralidade. Colocamos a terminologia “texto” no referente ao discurso falado que em si é “pré-textual”, entretanto é texto.

Os gregos se valeram desse artifício para instruir e civilizar o ser da *pólis*. Deve-se lembrar de que estamos no âmbito da *genealogia*, da origem dos deuses e dos humanos, pois, segundo Chauí: “um mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (origem dos astros, da Terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, da água, dos ventos, do bem e do mal, da saúde e da doença, da morte, dos instrumentos de trabalho, das raças, das guerras, do poder, etc.) (*Ibid*, 2013, p.01).

Já esclarecido o que vem a ser a *Paideia* grega e a importância do mito na *building* helênica, passemos para o *Banquete (1995)* de Platão e, mas especificamente, ao mito narrativo de Aristófanes, articulando-o com uma teoria foucaultiana do *Corpo Utópico (2013)*

3- O DIÁLOGO DE ARISTÓFANES E SUA RELAÇÃO COM *O CORPO UTÓPICO* DE FOUCAULT

Seria importante frisar que os diálogos platônicos eram um modo de expressão conceitual para se falar sobre um tema específico. No *Eutífron* temos o tema da piedade, na *República*, a organização de uma sociedade, no *Teeteto* o conhecimento, no *Crátiro*, a linguagem, dentre outros.

A ossatura da fala de Sócrates, pai da *maiêutica*, foi transmitida por Platão (seu maior discípulo) em formas de diálogos. De acordo com Maschio:

> Todas as [...] obras do filósofo [exceto as *Leis* e das *Cartas*] consistem numa espécie de peças teatrais, nas quais vão se esmiuçando as doutrinas filosóficas por meio do diálogo entre as personagens, com Sócrates como protagonista habitual e indiscutível o que realmente sabemos é que as obras que chegaram até nossos dias foram as que Platão escreveu pensando no ‘grande público’, isto é, aquelas que tinham uma afinidade divulgadora e expositiva do seu pensamento (2015, p.39).

Com frases emblemáticas como “o saber que nada sabe”, de Sócrates, e outra do oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo e verás a Deus”, o sábio grego de corpo curvado e semblante não muito simpático, conquistou

ISSN 1981-3031
Vol. 01

uma plêiade de discípulos e amigos (*philia*) que o fizeram ser o chanceler da antropologia filosófica grega. Mas, mesmo assim, havia o dramaturgo cômico Aristófanes – nosso objetivo de investigação.

É com Aristófanes no diálogo, *O Banquete,* que vamos tecer nossas considerações.

Não é novidade, aos iniciados, que tal livro é extemporâneo ao encontro de convivas de casa de Agatão. Isso já demonstra que a cultura oral e a memória eram vivas e afinadas no *modus operante* grego. Podemos refletir que:

> O Banquete é ao mesmo tempo um dos mais belos e mais simples diálogos platônicos [...] num jantar em casa de um poeta, que comemora sua vitória no concurso de tragédias, resolvem seus convivas instruir outro concurso, oratório desta fez, e em consequência cada um deles um discurso de elogio ao Amor, a divindade que presidia àquela jovial e ilustre *heteria*" (SOUZA, 1995, p.12).

Estamos em um diálogo que se precognomina "d'O Amor". Falava-se sobre o *Eros* como aquele que unifica o universo e que faz amadurecer os sentimentos nobres dos cidadãos gregos – "o de elogiar ao amor, servo de Afrodite" (*Ibid*, p.13).

Muitos momentos sobre o *Eros* serão ditos na casa do anfitrião Agatão. O *Eros* como estando desde os primórdios na cosmogonia helênica (Fedro), os amores pandêmicos e urânicos (Pausânias), o amor que cura (Erixímaco), o *Eros* que é falta e filho da pobreza e da astúcia (Sócrates), para agora nos determos nos seres circulares e gigantes de Aristófanes, o dramaturgo cômico.

No período da fala de Aristófanes, pela escrita de Platão, ele assim retrata o tema do Amor:

> [...] nossa natureza outrora não era a mesma que a de agora, mas diferente. Em primeiro lugar, três eram os gêneros da humanidade, não como agora, masculino e o feminino, mas também havia a mais um terceiro, comum a estes dois, do qual resta agora um nome, desaparecida a coisa; andrógino era então um gênero distinto, tanto na forma como no nome posto em desonra. Depois, inteiriça era a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> forma de cada homem, com dorso redondo, os flancos em círculo; quatro mãos ele tinha, e as pernas o mesmo tanto das mãos, dois rostos sobre um pescoço torneado, semelhantes em tudo [...] (PLATÃO, 1995, p. 126-127).

Platão nos fala desses seres híbridos, considerados ameaçadores por Zeus, pelo desejo de dominar o *Cosmos*. Eles eram os gigantes da era dos Titãs, e como forma de punição Zeus os cortou em partes, em uma "téssera complementar" (PLATÃO, 1995, p. 128), e os deu o umbigo como costura final. Eles eram Gigantes: homem e homem, mulher e mulher e homem e mulher – agora cindidos e em busca da sua metade mitológica.

Segundo Jaeger, "Aristófanes focaliza o problema em toda a sua extensão, não só como amor entre os dois seres do mesmo sexo, mas sob todas as formas em que se apresenta. A saudade dos amantes leva-os a não quererem separar-se um do outro, nem sequer por breve tempo" (JAEGER, 2010, p. 732). O *Eros* entre esses seres, já repartidos, busca uma harmonia espiritual, inefável. Ainda nas palavras de Jaeger: "o mito de Aristófanes apresenta *o eros como que se perdeu e que portanto se pretende voltar a encontrar*" (*Ibid*, p 733, grifo nosso).

Com essa afirmação do *Eros* que anseia sua parte, dos corpos que são fissurados até se separarem, pensamos em Foucault através de seu ensaio *O corpo utópico* (2013).

Para o filósofo francês o corpo é "uma *topia* implacável", ou seja, com ele há "uma familiaridade gasta, como com uma sombra, ou com as coisas de todos os dias que no fim das contas não enxergo mais o que a vida embaraçou" (p.07).

O corpo é um lugar que se transita, se camufla e se embaraça, – não sendo lugar algum –, tão como os seres de Aristófanes, pontuamos. Eles eram míticos e sua "utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência" (FOUCAULT, 2013, p.08).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Não seriam os corpos aristofânicos, míticos e gigantes uma utopia do corpo incorporal foucaultiano?

Ora, se as narrativas míticas traduzem a existência de seres alados, entidades que detêm poderes sobre seus corpos "impenetrável e opaco, corpo aberto e fechado" (FOUCAULT, 2013, p.10), não seriam eles utópicos?

A demarcação que vislumbramos sobre o lugar/corpo/sem/lugar é mítica, e tal fato se corrobora nas palavras do francês: "[...] *na velha utopia dos gigantes*, que encontramos no coração de tantas lendas" (*Ibid*,, p.12, grifo nosso).

Os seres circulares de Aristófanes eram seres gigantes e ameaçadores aos deuses. Seus corpos foram cindidos para ratificar, mitologicamente, de que não se pode viver em plenitude, em completude. As linhas gerais desse *Eros* que sente falta requer a compreensão de que jamais encontraremos a parte outra do corpo, mas a busca continuará intermitentemente.

A *Paideia* grega clássica nos ensina que o *Eros* separado é tal e qual a um mestre e seu discípulo (JAEGER, 2010). Em termos gregos, do *erômenos* e de seu *erastes*, uma pedagogia afiançada pelo conhecimento do mais sábio e a juventude do amado/aprendiz.

Na ideia de dietética foucaultiana encontramos o cuidado de si, o cuidado com o corpo (FOUCAULT, 2014). A premissa básica desse corpo que deve ser cuidado remonta ao corpo que sofreu uma cisão e agora busca unidade para tentar se tornar "um corpo". Aristófanes buscou em seu diálogo experienciar a falta absoluta dos seres híbridos, antes unos. O corpo/pele já se mostra em uma utopia, em um lugar nenhum, evanescido. Nos apontamentos de Paulo Ghiraldelli:

> Assim, Foucault mostra que 'para que eu seja utopia, basta que seja um *corpo*'. Isso o faz transitar para os poderes utópicos do corpo. Surge o corpo como um "grande ator utópico". A máscara ou a tatuagem ou os adornos e a vestimenta jogam o corpo, por ele mesmo, para outros lugares, inclusive para o lugar-nenhum. 'O enfeite coloca o corpo num outro espaço'. 'Alguém será possuído pelos deuses ou pela pessoa que acaba de seduzir'(2017, p. 01, *online*).

p. 449

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Ainda com o filósofo Guiraldelli:

> O texto poderia então acabar em 17 parágrafos, mas Foucault não fica na dualidade da tese e da antítese. Ele busca uma síntese que, hegelianamente falando, não encerra os momentos de tese e antítese. Essa síntese é espantosa e bela. Trata-se do amor. Ele mostra que pelos dedos do outro, lábios do outro e olhar do outro, o corpo vai sendo constituído, vai se fazendo presente, e ao mesmo tempo abrigando nele próprio o lugar-nenhum (Ibid, p.01, *online*)

E finalizando com o comentador do texto foucaultiano, lê-se:

> O olho se fecha e não é o espelho que está mostrando a pálpebra que não podemos ver, mas é um outro olho, que funciona como um eu ou em um eu, que dá garantias de como que a pálpebra é quando se fecha. Também uma boca que serve para abrir e falar, repentinamente tem, então, um reconhecimento dos lábios na medida do toque do lábio do outro. O morrer do amor, que é gozo, faz a experiência do cadáver, que parecia não se poder ter, surgir sem que se morra. O lugar-nenhum do cadáver se faz presente no corpo, que é um lugar. Foucault termina dizendo que o amor é tão bom, que gostamos tanto dele, porque ele faz a utopia do que vai à cabeça, no espelho e no cadáver poderem se fazer, exatamente no *aqui* do corpo. O amor faz o corpo, enquanto não utopia, trazer para si a utopia. Eis a síntese, exatamente no último parágrafo (*Ibidem*, p. 01, *online*).

Esse lugar-nenhum de outros espaços físicos, também se coloca na relação fronteiriça que temos com nossos corpos. Se formos levá-los a Educação hodierna, teremos corpos teóricos, corpos de professes e alunos em construto, pois:

> Esquece-se que dentro de uma escola há diversos sujeitos demarcados [...]. Os alunos que se agrupam em tribos. Os professores com suas teorias e práxis pedagógicas. Ou seja, o corpo também é ação, também é heterotipia. O grupo dos *nerds*, outro dos tatuados, outro dos roqueiros, dos religiosos, outros dos *clubbers* etc. Tudo isso é um corpo, mas que se encontra facetado em múltiplos corpos. O corpo-escola encontra-se minado e povoado por corpos-alunos, corpos-professores, corpos-diretores, corpos-auxiliares, corpos-múltiplos (SANTOS, Y. G., 2016, p. 07).

E dando prosseguimento a interlocução do autor:

> Toda uma teoria que se valha de ser pedagógica também é um *corpus* teóricos. Piaget, Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Pestalozzi, dentre outros, foram teóricos da educação ou pensaram a educação

p. 450
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> em formas particulares. Eles criaram perspectivas teóricas para se pensar, por exemplo, o ensino-aprendizagem, ou a psicogenética infantil. Eles descreveram os sentidos da educação guiados por uma ordenação teórica que para Freud poderia ser uma experiência de sublimação11. A concepção de que há um *corpus* teóricos nesses autores que pensam a Educação, já se inscreve em algo, a saber, o discurso do biopoder (*Ibid*, 2016, p. 07).

E sabendo disso, podemos dizer que esses corpos povoam os espaços escolares e seus membros fazem parte visceralmente desses espaços privilegiados (*topias*). Fala-se que o corpo se encontrará "sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo" (FOUCAULT, 2013, p.14), tal como na relação dialética entre professor e aluno que está em construção nas articulações entre teorias e práticas através dos processos educativos. E, também no espaço escola como móbil de existência física, mas deslocada a utopias, ou como bem falou Foucault (2013), em *heterotopias* – esse tema ficará para outro momento.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso que fizemos, observamos que a *Paideia* é a formadora da cultura grega clássica, e que o mito se mostra presente nessa cultura como *building*. Se houve narrativa mítica entre os helenos, houve a educação ágrafa, oralizada e declamada.

As relações dos corpos com o mito de Aristófanes, no *Banquete*, traduziu a necessidade de sermos corpos que se vivem em locais, mas esses locais são contingenciais e até adversos.

Na Educação os corpos são muitos, tanto físicos, quanto teóricos, e a marca de uma *locus* que poderá ser a própria Escola (um *locus* utópico). Um espaço físico que retoma lugares diferentes (talvez uma heterotopia).

O que nos atentou observar é que somos cindidos, não completos, não harmônicos por inteiro (mitologicante), e isso poderá refletir nas nossas relações de forma geral, bem com de aluno e professor. O *Eros* que nos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

circundam, segundo o diálogo platônico, é comum a cada ser, mas específico quando se fala do anacronismo: *erômenos* e *erastes*.

A ideia não foi de uma retomada *ipsis litteris* nessa união erótica da educação grega, mas uma ilação na posição de que há um mestre/corpo e há um aluno/corpo na sala de aula. Essa dialogicidade cumpre uma função primordial chamada de *Paideia*, ou de Educação.

5- REFERÊNCIAS

CHAUI, M. **Mito e filosofia**. (2013). Disponível em << https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2013/04/15/mito-e-filosofia-marilena-chaui/>> Acesso em Junho de 2017.

DEBESSE Maurice. **Tratado das ciências pedagógicas**. Vol. 2. Trad. de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, Ed. da USP, 1974.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra , 2014.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopia**s. Tradução de Salma Tannus Machai. São Paulo: Edições, 2013.

GUIRALDELLI JR, P. **O corpo utópico de Michel Foucault** (2017). Disponível em <http://ghiraldelli.pro.br/filosofia/o-corpo-utopico-de-michel-foucault.html> Acesso em maio de 2017.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. 5. ed. Tradução de Artur parreira. São Paulo: editora Martins Fontes, 2010.

MASCHIO, E. A. DAL. **Platão está em outro lugar**. São Paulo, Editora Salvat, 2015.

MUOLTON, H. K. **Léxico grego analítico**. São Paulo: Cultura Cristã, 2007.

PLATÃO, **O Banquete ou do amor**. Tradução, introdução e notas de J. Cavalcante de Souza. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Y. G. **O corpo: esse nosso amigo (des)conhecido** – alguns apontamentos. Revista Psicanálise e Barroco, Volume 14, N. 01, Junho de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

2016. Disponível em <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revista-v-14-n-01> Acesso em Junho de 2017

SOUZA, J. C. As grandes linhas da estrutura do “Banquete” _ In: PLATÃO, **O Banquete ou do amor**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: representações das aulas enquanto objeto de reconstrução social

Nara Elisa Gonçalves Martins
martins_neg@yahoo.com.br

Leonéa Vitoria Santiago
leoneabrenha@gmail.com

RESUMO: Estudar a Educação Física (EF) enquanto disciplina inserida na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda se constitui como um desafio por ser uma temática pouco explorado. Assim a pesquisa em tela se enquadrou na abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. Diante disso, surgiu a seguinte indagação: - como os estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos representam socialmente a disciplina Educação Física? Através da reflexão sobre os dilemas do trabalho do professor de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos buscou-se identificar e compreender os sentidos elaborados socialmente em relação a disciplina Educação Física mediante as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O grupo estudado contou com a colaboração de catorze (14) sujeitos na faixa etária compreendida entre (17) dezessete e (59) cinquenta e nove anos de idade, sendo (7) sete homens e (7) sete mulheres. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para o tratamento daquilo que foi anunciado na entrevista. Posteriormente, foram levantadas (3) categorias de análise sendo elas: - aulas *teóricoprática*; - conteúdos; - saúde e esporte, que ancoraram as representações socialmente. Portanto, os estudantes da EJA representam socialmente essa disciplina através do sentido da promoção da saúde, enquanto receita para incentivar a prática de esportes e melhorar a qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física - Educação de Jovens e Adultos - Sentidos.

1INTRODUÇÃO

A atuação do professor de Educação Física (EF) inserida na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda é pouco discutida. Na prática, são dois campos que ainda perpassam por dificuldades, uma delas é a contexto de marginalidade que ambas se encontram no sistema educacional brasileiro. A realidade local ainda desponta para o tratamento

p. 454
ISSN 1981-3031
Vol. 01

desigual que ambas EF e EJA, recebem enquanto subcampos da educação básica nas escolas de Maceió.

A pesquisa tomou como referência a Teoria das Representações Sociais (TRS) que procura identificar as representações que circulam no meio social, nas interações dos sujeitos, por intermédio das conversações. Através do conhecimento do senso comum, partilhado por entre as pessoas ou grupos, torna-se possível compreender o que os indivíduos pensam, ou sabem, a respeito de um dado fenômeno, e nesse caso sobre a disciplina EF. A T RS tem seus fundamentos na área da psicologia social. O termo representação social surgiu com o psicólogo francês Serge Moscovici a partir de estudos desenvolvidos nessa área.

De acordo com Veronese e Guareschi (2007) a teoria do conhecimento social, define o campo de conhecimento socialmente compartilhado e está interessado no estudo e na explicação de diversos fenômenos sociais que se apresentam no discurso público. A representação se origina numa rede de significados já construídos pelos sujeitos nas suas relações com o meio social que ele descobre e constrói através das práticas discursivas. Sendo assim, Spink (2004) aponta que através das relações e da linguagem enquanto práticas discursivas as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em suas relações sociais cotidianas.

Em relação à Educação Física inserida na EJA, esta poderia propiciar condições que são indispensáveis para a essência do ato educativo. Por esta razão acreditamos que esta modalidade, representa a possibilidade dos alunos entrarem em contato com a cultura corporal de movimento. Contudo, mergulhar nesta modalidade de ensino e interagir com os alunos a partir do entendimento do indivíduo e do grupo dentro do seu contexto social e cultural permite nos uma abertura ao diálogo entre a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos, buscando dessa forma colaborar com uma maior visibilidade destes campos.

p. 455
ISSN 1981-3031
Vol. 01

2 A RESPEITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A disciplina Educação Física passou a ser reconhecida oficialmente no Brasil em 1851 (DARIDO, 2003), sendo a ginástica a forma que a Educação Física adquiria como matéria obrigatória a ser oferecida pelos estabelecimentos de ensino formal. Oficialmente falando, as ações de Educação, Educação de Adultos (EDA) marca sua história nos anos de 1930 demonstrando preocupações com a educação e escolarização dos indivíduos adultos. Com a constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo esta instituída a partir do direito de cada cidadão.

Com isso, a década de 1990 foi importante paras ambas as áreas: EJA e EF, pois com a referida LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) promulgou-se a primeira referência a modalidade EJA, deixando para trás a concepção de oferta para assumir a perspectiva do direito à educação. Em relação à Educação Física, somente nessa década também com a LDB 9394/96 (BRASIL 1996) que deixou de ser considerada uma “prática” para ser entendida como componente curricular, porém, a oferta desta disciplina no curso noturno e também na modalidade EJA era facultativa as escolas, cabendo a estas a decisão de oferecer aos alunos esse conhecimento, pelo fato de não ser uma disciplina obrigatória.

Contudo, com base na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foi constituída a Educação de Jovens e Adultos “[...] como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA” (BRASIL, 2000), institucionalizando a modalidade em tela.

No ano de 2000, na oferta da disciplina Educação Física também surge uma nova preocupação, pois apesar de ser referida em Lei sua inserção na escola não era obrigatória. Em 2001 a LDB 10.328, de 2001 houve alteração do parágrafo 3º do artigo 26 da LDB (BRASIL, 2001) na qual houve acréscimo do termo “obrigatório” para a prática, passando a ser considerada como

ISSN 1981-3031
Vol. 01

componente curricular obrigatório no ensino diurno, porém continuou sendo uma disciplina facultativa aos alunos do ensino noturno.

No ano de 2003 a Lei vigente 10.793 de 1º de dezembro (BRASIL, 2003) ainda a respeito da referida LDB, considerou a EF como componente curricular obrigatório no ensino noturno, porém, transferiu aos alunos a escolha da participação na disciplina Educação Física, ou seja, o caráter facultativo não era mais da escola, esta deveria oferecer a disciplina, entretanto, caberia aos alunos decidirem se participariam ou não das aulas de EF no horário noturno de acordo com o Decreto-Lei 1.044 de 21 de outubro de 1969, caso cumpram jornada de trabalha igual ou superior a seis horas; forem maior de trinta anos de idade; se estiverem prestando serviço militar ou em situação similar, estiverem obrigados à prática de Educação Física; ou que tenham prole (BRASIL, 1969). Assim, a lei vigente torna obrigatória as aulas de Educação Física nas escolas inclusive na modalidade EJA, entretanto, facultativa para alguns casos.

Sobre a modalidade EJA, de acordo com Fávero e Freitas (2011), no ano de 2010, após discussões sobre a faixa etária do público da EJA, o parecer CNE/CEB nº 03/2010, homologado pelo ministro da Educação, estabeleceu a idade mínima de 15 anos para o ingresso no ensino fundamental, e de 18 anos, para o ensino médio, assegurando o acesso ao público a qual ela se destina.

Atualmente em 2017 a Educação Física ainda é considerada componente curricular obrigatório inclusive na EJA, essa mudança permanece colocando desafios para ambas as áreas de conhecimento, qual seja a de construir a sua legitimação a partir de referenciais próprios e não mais externos. Nesse contexto ganha relevância a construção teórica e a apropriação desse referencial como caminho necessário para sustentar tanto o lugar de conhecimento de cada uma dessas áreas isoladamente, quanto o lugar da Educação Física inserida na Educação de Jovens e adultos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se firmou no método qualitativo, que apresentou como relevância social a subjetividade do indivíduo que trouxe à tona sua representação sobre a disciplina Educação Física na modalidade EJA. A pesquisa qualitativa, no entanto, de acordo com Minayo (2003) trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade através do trabalho com o universo de crenças, valores, significados e outros constructos profundos das relações.

A pesquisa também se definiu como exploratória e descritiva. Como afirma (GIL, 2009, p.28) são “pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” pretendendo conhecer as características de um determinado grupo sobre determinado assunto. Diante disso, surgiu a seguinte indagação: - como os estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos representam socialmente a disciplina Educação Física? Através da reflexão sobre os dilemas do trabalho do professor de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos buscou-se enquanto objetivo identificar e compreender os sentidos elaborados socialmente em relação a disciplina Educação Física mediante as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Os alunos de Educação de Jovens e Adultos têm um traço de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estrutura de pensamento muito diferentes. São sujeitos que vivem no mundo do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência de mundo, da iniciação ainda muito jovem no trabalho. A pesquisa foi realiza numa escola pública na cidade de Maceió na modalidade EJA, com alunos que correspondia à época a 6ª Fase do II segmento. Desse modo o grupo do estudo contou com a colaboração de catorze (14) sujeitos com faixa etária compreendida entre (17) dezessete e (59) cinquenta e nove anos de idade, sendo (7) sete homens e (7) sete mulheres.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, que de acordo com Minayo (2003) pressupõem perguntas previamente formuladas, cujo informante abordou livremente o tema proposto. A análise de conteúdo foi a técnica de análise utilizada para o tratamento daquilo que foi anunciado na entrevista. Diante das formas que essa técnica pode tomar, adotou-se a perspectiva de Guerra (2006, p.69) pois: "pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito", decifrando as informações recolhidas. Dessa forma, às categorias foram elaboradas *à posteriori* mediante análise do material obtido necessitando uma percepção minuciosa ao avalia-los. Assim, foram elaboradas (3) três categorias, dispostas na seção seguinte.

4 A RECONSTRUÇÃO SOCIAL: o que dizem os dados

4.1 Aulas *teórico-prática*

Refletir sobre os procedimentos das aulas de Educação Física na escola e na modalidade EJA em nossa pesquisa é pensar e repensar como ocorrerem as intervenções pedagógicas, assim como compreender a sequência didática utilizada pelo professor, para que a Educação Física possa se consolidar ainda mais como componente curricular escolar.

Os sujeitos mencionaram que as aulas em sala são fundamentadas nas discussões e debates, e os questionamentos levantados giram em torno da temática do corpo e da saúde dos alunos que trouxeram suas vivências e pontos de vista como elementos relevantes e enriquecedores das aulas, já que partem do senso comum e da realidade partilhada por esses jovens e adultos. Nesses termos, seguem abaixo trecho das falas dos participantes[38] da pesquisa:

[38] A nomenclatura atribuída aos participantes da pesquisa é fictícia, para que assim, possamos preservar a identidade dos estudantes.

p. 459

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> Na sala de aula a gente faz debate, ele faz algumas perguntas a gente responde, outra pessoa acha que é outra pergunta, fica aquela coisa, aquela discussão, muito boa! (ANNE, 22 anos).
>
> São bem legais, o professor manda, dá a bola pra gente e nós que desenrolamos, nós próprios que fazemos o time, que era pra ele fazer, somos nós mesmos que fazemos, muitas vezes fica bagunça, mas dá pra desenrolar (JEMERSON, 17 anos).

Nesse sentido, a aula “teórica” (sala) aparece como um espaço ou momento de relaxamento e divertimento, mesmo sendo uma aula teórica. Pois, para os sujeitos pesquisados, essa ação didática permitiu o encontro e o confronto de conhecimentos entre professores e alunos que favorecem a troca de saberes entre tais, e a compreensão da complexidade inserida nos fatos da vida torna-se um momento rico de aprendizagem. Conforme citou Carrano e Costa (2011, p. 75), “[...] a presença na escola e as aprendizagens farão mais sentido se dialogarem com os saberes discentes que pré-existem e coexistem com os conteúdos escolares que se quer ensinar”. Assim, a validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é um dos procedimentos que os professores poderiam adotar em relação aos conhecimentos partilhados já que esses saberes nascem dos fazeres desse público que é repleto de experiências de vida.

Os sujeitos evidenciaram também procedimentos do professor em relação às aulas “práticas” (ginásio). O procedimento adotado por ele nas aulas práticas nos remete a um termo bastante conhecido no meio acadêmico e profissional do Professor de Educação Física, conhecido como “rola bola”. Essas aulas são praticadas sob a ótica do *Laissez-faire*[39]*, sem objetivos específicos, em que as atividades ocorrem livremente, com regras suficientes, mas poucas interferências do professor.*

Compreendemos que a concepção de uma EF voltada apenas para o esporte ainda é muito forte, sobretudo, quando o futebol predomina sobre a cultura corporal do movimento. É preciso ter respeito pelo aprendizado dos

[39] Expressão francesa que significa, literalmente, "deixar fazer", "deixar ir"; na educação, costuma ser utilizada para denominar práticas educativas espontaneístas, que deixam os alunos fazerem o que bem quiserem, sem orientação e intervenção.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

alunos, não é justo que estes paguem pela irresponsabilidade e pela falta de compromisso que os professores têm com a Educação Física e, sobretudo, com a Educação, onde cada vez mais o futebol e o queimado se estabelecem nas aulas práticas dessa disciplina.

Na contramão dessa situação, a Educação Física dentro da escola tem como função introduzir e integrar a cultura corporal do movimento, sendo os jogos, brincadeiras, as lutas, os esportes a base dessa proposta, e não apenas um elemento em detrimento dos outros. Nessa direção, de acordo com (Brasil, 2000), evidenciamos a EJA como um momento significativo de reconstruir essas experiências da vida ativa e dar novo significado aos conhecimentos de etapas anteriores da escolarização, articulando-os com os saberes escolares

Desse modo, há a necessidade de se pensar essa modalidade de ensino de modo integrado à matriz curricular da disciplina. Não é demais afirmar que essa integração é imprescindível para a reflexão das possibilidades da Educação Física na escola e também para a própria qualidade do ensino, de acordo com as especificidades dos alunos.

4.2 Conteúdos

A Educação Física é uma área de conhecimento que difere das demais pelo trato com seu objeto de estudo: o corpo em movimento. Desse modo, os caminhos para saber o que a Educação Física deve ensinar na escola são diversos, mas têm-se investido na cultura de movimento como critério organizador desses caminhos. Para isso, dispomos de um acervo de manifestações culturais já incorporadas pela Educação Física, como é o caso dos esportes, das lutas, dos jogos, das danças e de outros que fazem parte do mundo vivido pelos alunos.

Diante disso, apresentamos, nessa segunda categoria, as mensagens dos participantes em relação aos conteúdos ministrados:

p. 461

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> Ele fala sobre o coração, fala da importância da Educação Física na vida da gente, o sedentarismo e fala mais sobre a nossa vida, assim, como é melhor praticando esporte (MADSON, 22 anos).
>
> [...] a prática é exercício né! É vôlei, futebol [...] geralmente é futebol, queimado, geralmente é assim as aulas dele (ANA, 34 anos).

Entendemos componente curricular como “a forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível e série, compreendendo aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do qual se organiza o processo de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 1994, p. 142). Nessa pesquisa, ficou evidente que os conteúdos compartilhados na aula “teórica” (sala de aula) versaram sobre a estrutura biológica corporal e seu funcionamento, ou seja, sobre pressão arterial, sistema cardiovascular, frequência cardíaca, o sedentarismo, e como a Educação Física poderia auxiliar na aquisição de uma melhoria da qualidade de vida.

Para Libâneo (1994, p. 39) “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”. Assim, a seleção dos conteúdos remete à necessidade de organizá-los e sistematizá-los, fundamentados em algum princípio metodológico, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos, principalmente, quando a EF está voltada ao jovens e adultos, pois é também necessário levar em consideração as especificidades biológicas deles, para motivá-los a apresentarem suas experiências para influenciá-los positivamente ao longo de suas vidas.

Assim, os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos, para então crescerem cultural, social e economicamente.

Tratando-se da organização dos conteúdos, a disciplina Educação física apresenta flexibilidade ao relacionar os conteúdos. Em relação ao exposto, Lima *et al* (2011, p. 49) afirmam que “os conteúdos podem ser trabalhados em diversas ordens, ou seja, não precisam seguir uma ordem

p. 462
ISSN 1981-3031
Vol. 01

linear, fechada em uma sequência linear". A Educação Física carece de referências de quando e onde tratar os conteúdos, pois, da mesma forma que outras disciplinas precisam de uma matriz, a Educação Física também necessita.

Consideramos a relevância da matriz pelo fato de servir de direcionamento das atividades escolares de qualquer disciplina, inclusive da Educação Física. Por essa razão, salientamos que cada escola e cada professor possa construir a sua matriz curricular, e que essa construção seja específica de cada realidade escolar.

Em relação as aulas "práticas" (ginásio de esportes), percebemos nas falas dos sujeitos que o esporte é o conteúdo predominante nas aulas práticas desse componente curricular, embora não exista a preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades técnicas das modalidades ou brincadeiras populares trabalhadas.

Com aulas que se resumem a "pelada" de futsal para os meninos, não há interação com a turma. O conteúdo futebol que poderia ser desenvolvido entre homens e mulheres, articulando os saberes práticos da disciplina, por exemplo, os fundamentos básicos da modalidade em questão, como os saberes trazidos pelos alunos, não são aproveitados; assim, as aulas acabam sendo esvaziadas de sentido, sendo regidas apenas pela questão prática e sem intervenção do professor.

Se aceitarmos o esporte como um fenômeno social e tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria (SOARES *et al*, 1992). Contudo, não é apenas o futebol ou queimado que faz com que esses sujeitos estejam inseridos na cultura corporal de movimento, é necessário ir além do jogo, problematizando e questionando sua história, regras e objetivos.

É necessário mais que isso para inserir os alunos dentro da cultura corporal de movimento, sobretudo, é essencial oferecer um conhecimento

ISSN 1981-3031
Vol. 01

sistematizado das modalidades esportivas, pois não é simplesmente o fato de jogar futebol que irá fazer com que esses alunos adquiram os conhecimentos da cultura corporal de movimento.

Pensando na parte prática da EF, muitas são as possibilidades de conteúdos a serem explorados nas aulas, por isso, a Educação Física como disciplina curricular não está desvinculada de objetivos pedagógicos, ou seja, a especificidade dela não retira o caráter de constituir-se num processo didático. Na EJA, os conteúdos práticos não são valorizados pela técnica de execução dos movimentos, ou conhecimentos exclusivamente voltados ao esporte, mas como o aluno se apropria de um novo saber, fazendo que este se conecte com os saberes que já traz consigo.

4.3 Saúde e esporte

Apresentamos nesta categoria os sentidos atribuídos pelos alunos da EJA sobre as aulas de Educação Física. Há algum tempo, a saúde, a qualidade de vida, o bem-estar vêm sendo vistos como finalidades a serem atingidas. Sob esse enfoque, Buss e Carvalho (2009, p. 147) enfatizam que proporcionar saúde significa “[...] ir além de evitar doenças e prolongar a vida, assegurar meios e situações que ampliem a qualidade de vida ‘vivida’, ou seja, ampliem a capacidade de autonomia e o padrão de bem-estar”. Isso exposto, cada vez mais coexiste esse cuidado com a saúde de si e do outro, através de uma adesão de comportamentos, e uma gama de outros aspectos, inclusive a felicidade, bem-estar, relações sociais, satisfação na vida, na escola ou no trabalho, ausência de doença, dentro outros, que influenciam nos níveis de saúde e qualidade de vida dos indivíduos.

Nessa perspectiva percebemos nas falas dos participantes que houve uma compreensão predominante da disciplina Educação Física através do viés da saúde. Os sentidos atribuídos à disciplina perpassaram pela qualidade de vida, manutenção da saúde, ser saudável, alimentar-se bem, não ser sedentário, dentre outros, conforme vemos abaixo:

p. 464
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> Olhe, ela representa [pausa breve] representa à saúde, a Educação Física é a saúde, aprender a cuidar do nosso corpo. É, até o professor passa um pouco dos nutrientes que serão ótimos para o nosso corpo e o que ele pode causar, ela significa pra mim, como que uma receita para a saúde (JOSUÉ, 17 anos).
> Tudo né! Porque a Educação Física é fundamental pra gente, tem coisas que a gente não vê na aula de ciências e a gente vê na aula dele, eu acho bem importante (ELAINE, 18 anos).
>
> Ela incentiva a pessoa a praticar esporte, pra pelo menos ter uma melhora na vida, não ser uma pessoa sedentária (DELSON, 21 anos).

Percebemos na fala do Josué (17 anos), que ele acredita que a Educação Física é uma receita para a aquisição de uma boa saúde, pois a utilidade das aulas para este sujeito teve ligação com o sentido de viver melhor para adquirir uma melhor qualidade de vida. No dizer de Pedra (1997, p. 23), “o sujeito expressa em sua representação o sentido que dá à sua experiência no mundo social”; dessa forma, a disciplina foi esse mundo que forneceu acesso aos sujeitos e lhes deu a possibilidade de ser ter uma vida saudável. As aulas permitiram que os alunos soubessem ainda mais sobre o funcionamento do corpo humano, quais os benefícios de uma alimentação balanceada, dentre outros aspectos.

Isso significa que os alunos atribuem um sentido próprio às atividades que o professor lhes propôs; isso caracteriza a coerência apontada pelos sujeitos e pelo professor de Educação Física, já que as representações dos sujeitos correspondem à realidade cotidiana do grupo estudado, o que significa dizer que, de acordo com Pedra (1997), o objeto só tem sentido para alguém que o observa a partir de sua consciência histórica. É com essa compreensão que os jovens e adultos constroem parte de seus conhecimentos cotidianamente, enraizados pelo saber popular, o que também é determinado e determinante para seu aprendizado.

Como parte do processo educativo, a EF desenvolveu possibilidades de movimento e educou para o entendimento do porquê essa disciplina é relevante dentro do processo de ensino-aprendizagem; ela deve ser

ISSN 1981-3031
Vol. 01

considerada como experiência única por tratar de um dos mais preciosos recursos humanos: o corpo. A Educação Física, integrada à área da saúde e presente na área educacional na forma de disciplina curricular, tem um papel importante na promoção e manutenção da saúde dos jovens e adultos.

Dessa forma, a EF pode ser tratada como um ideal pedagógico, que interage com outros saberes, como citou a participante Elaine, quando expõe que foi nas aulas de Educação Física que tiveram a oportunidade de entrar em contato com conteúdos que eram para serem vistos na aula de biologia/ciências o que faz com que a EF adquira um status de relevância para os participantes da pesquisa. Nessa direção, a disciplina foi tratada como um fator que pode promover um estilo de vida saudável dentro dessa escola, no intuito de mediar uma prática pedagógica vinculada à saúde dos alunos da EJA.

No conjunto das mensagens analisadas, o sentido atribuído à disciplina Educação Física tem relação com a realidade da vida de cada sujeito, com a maneira de os sujeitos conviverem com a própria saúde e qualidade de vida a partir dos seus interesses, por essa razão os estudantes perceberam que a disciplina incentiva a prática de esporte como citou o participante Delson, no sentido de evitar o sedentarismo, nesse sentido, ficou constatado que houve uma preocupação em comunicar e compartilhar com os sujeitos a importância e a utilidade da atividade física para a saúde, e das aulas práticas para o relaxamento e o descanso, com a realização de alongamentos, caminhada dentre outras possibilidades, para que, como bem diz Santiago (2005), sejam levados para seus projetos de vida, mesmo que minimamente.

Portanto, de acordo com Lovisolo (1995), os sujeitos possuem seus pontos de vista e opiniões formuladas, a partir da experiência escolar, e de representações elaboradas, mediante várias incidências, como o senso comum, especialistas que tratam do assunto, mídias, entre outras, dessa forma, podemos considerar que é de extrema importância analisar a percepção dos alunos da EJA sobre as aulas de Educação Física, pois as

ISSN 1981-3031
Vol. 01

afirmações que fazem permite que os professores reflitam sobre seu papel na construção do conhecimento dos alunos, tendo como princípio norteador aulas estruturadas e comprometidas com a realidade específica da modalidade EJA e a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

5 CONSIDEREÇÕES FINAIS

Compreendemos que a representação da disciplina Educação Física como fenômeno social circulou de maneira hegemônica para o grupo social pesquisado, apresentando consensualidade em relação à saúde no cotidiano dessa escola. No dizer de Lovisolo (1995), se os sujeitos não partilham de um mesmo horizonte de crenças e representações, é impossível a eficácia simbólica da escola, lugar que lhes ensina a lidar com símbolos articulados ou não a um conjunto de valores, sendo assim, as análises das representações sociais, nesse tempo e contexto específicos, permitiram a compreensão de como os participantes perceberam as aulas de Educação Física.

Constatamos que as representações das aulas de EF para os estudantes da EJA estiveram ancoradas na promoção da saúde. Para essa viabilização, os sentidos atribuídos se fundamentaram a partir de três categorias que se compartimentam, assumindo assim a representação social da disciplina.

A primeira categoria abordou os procedimentos das aulas *teóricopráticas* realizadas pelo professor da disciplina que fundamentou as aulas “teóricas” (sala de aula) através da discussão e debates envolvendo temáticas voltadas à saúde, hábitos saudáveis e a qualidade de vida que os sujeitos têm. Em relação as aulas “práticas” (no ginásio de esportes) os procedimentos dessas aulas ficavam por conta dos estudantes que organizavam e desenvolviam o jogo de futebol, constatando assim, apenas a prática do lazer ao invés do aprendizado da modalidade esportiva com o auxílio do professor dessa disciplina.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A segunda categoria destacou os conteúdos elencados pelo professor, ou seja, os conteúdos voltados à saúde nas aulas “teóricas”, que enfatizaram o conhecimento sobre o corpo, constatando como a disciplina pode ser um dos meios para a aquisição desse tipo de conhecimento, o que fez com que os estudantes atribuíssem o sentido da saúde como representação social sobre essa disciplina. Já nas aulas “práticas” (no ginásio de esporte) o futebol continuou sendo o conteúdo predominante, o que colabora para que esse esporte seja a modalidade hegemônica das aulas. Contudo, atentamos para o fato da necessidade e importância de se abordar nas aulas de EF a cultura corporal de movimento como outras possibilidades de conteúdo a serem sistematizados e explorados.

A terceira categoria esteve pautada diretamente aos sentidos atribuídos a EF ocasionados pela prática da Educação Física, já que ela representa saúde para esses estudantes incentivando a prática de esportes, buscando meios para que adquiram hábitos corporais saudáveis.

Ficou claro que as aulas “teóricas” (sala de aula) foram primordiais para a constituição dessa representação, entretanto, não estamos com isso, querendo dicotomizar as aulas teóricas e práticas, pelo contrário, acreditamos que as aulas devem ser *teóricopráticas,* onde o conteúdo teórico dá suporte a prática e vice-versa, independente da aula ser na “sala de aula” ou no ginásio de esporte, assim, a teoria deve sempre dialogar com a prática independente do lugar da aprendizagem.

Essas representações sociais sobre as aulas de Educação Física na EJA revelaram grande relevância sobre a inserção da Educação Física escola na modalidade Educação de Jovens e Adultos, pois através dela os alunos podem vir a adquirir hábitos mais saudáveis e leva-los para sua vida extra escolar, tendo em vista que as representações dos estudantes são uma teoria construída no senso comum, edificadas coletivamente pelos jovens e adultos dessa modalidade que ofereceu um panorama de como essa disciplina está se desenvolvendo dentro da escola e como os alunos percebem a EF.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Dessa forma, acreditamos ser bastante pertinente a identificação das representações que os alunos elaboraram em seu contexto, sobretudo da EJA, para entender como estes estudantes compreendem e se relacionam com a realidade, como eles elaboram sentido ao mundo em que vivem. Sendo assim, a análise da representação social da Educação Física como componente curricular permitiu definir as especificidades de um grupo, e estas puderam contribuir para a formação desses sujeitos, a partir da compreensão que o grupo elaborou e partilhou sobre o objeto de interesse. O campo representacional da disciplina em questão abriu, consequentemente, um leque de possibilidades metodológicas, pois forneceu elementos que permitiram um embasamento metodológico mais concreto para um possível planejamento de aulas nessa modalidade.

Dentro deste quadro representativo, algumas reflexões sobre os dilemas do trabalho do professor de EF na EJA permeiam essa discussão ainda pouco empreendida, embora bastante pertinente, o que requer uma atuação sistemática nas duas áreas, dispondo de métodos de trabalho específicos, para o público a que se destina tendo disponibilidade para pelejar para que a EF e EJA saiam da marginalidade.

Portanto, entendemos como Santiago (2005) que, a partir do mapeamento das representações dos atores sociais, de cada instituição, é possível veicular conteúdos com sentidos para a vida cotidiana. Por essa razão é preciso contar com a competência profissional para poder vir a legitimar cada vez mais a Educação Física dentro do sistema educacional na modalidade EJA.

6 REFERÊNCIAS

BUSS, P. M.; CARVALHO de A. I. Desenvolvimento da promoção da saúde no Brasil nos últimos vinte anos (1988-2008). **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. v. 14, n. 6, p. 2.305-2.316, 2009.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

BRASIL. **Lei nº 9.394/ 96:** Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora Brasil, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.> acessado em: 12/10/13.

_____. **Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm> acessado em 12/04/2014.

_____. **CNE/CEB. Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000). Disponível em < http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorF_parecer11_2000_resolucao1_00.pdf > acessado em 12/04/2014.

_____. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Disponível em <** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm**>** acessado em 12/04/2014.

_____. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm> acessado em 12/04/2014.

CARRANO, P. e COSTA, M. B. da. Animar sentidos de presença de jovens na "escola recomeço". In.: CARVALHO. R. M. (Org.) **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

DARIDO. S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2003.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: Um olhar sobre o passado e o presente**. Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUERRA, Isabel C. **Pesquisa quantitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Principia editora: Portugal, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. B. *et al*. Orientações para a Educação Física na EJA – uma experiência em construção. In.: CARVALHO, R. M. (Org.). **Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

LOVISOLO, H. **Educação Física**: A arte de mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.

MINAYO, C. de S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)

ISSN 1981-3031
Vol. 01

SANTIAGO, L. V. Educação Física na escola, um projeto com sentido. In.: SANTIAGO, L. V.; FUMES, N. de L. F. (Orgs.). **Diferentes olhares sobre a educação física na escola**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen L. [*et al*]. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

SPINK, M. J **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004.

VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. (Orgs.) **Psicologia no cotidiano**: representações sociais em ação. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Psicologia Social).

p. 471

ISSN 1981-3031
Vol. 01

CRIAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE MANGÁS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: uma experiência de diálogo com os saberes no ensino médio a partir do PIBID

Donizete Medeiros de Melo
donizete_medeiros@outlook.com

Keitt Stefan Rodrigues
keittstefanrodrigues@hotmail.com

Rosemeire Reis
reisroseufal@gmail.com

RESUMO: Trata-se da análise de uma experiência educativa de um grupo de estudantes de Pedagogia do PIBID Ensino Médio UFAL com uma turma do 1º ano de uma escola pública do ensino médio em Maceió. Tal experiência propôs o diálogo entre os modos de expressão dos/das jovens do ensino médio e os saberes da disciplina de sociologia, a partir da atividade de produção do *mangá* como recurso didático-pedagógico. Parte-se do pressuposto de que a escola necessita compreender suas juventudes conforme Dayrell (2007a), Reis (2012b); de que as aprendizagens da escola devem ser experiências significativas no sentido apresentado por Larrosa in Veiga-Neto (2007b) e que podem ser mediatizadas por atividades que propiciam as expressividades dos jovens e de seus saberes. A produção do Mangá pode ser uma possibilidade de articular esses diferentes saberes. A preparação dessa atividade se fundamentou ainda nos estudos acerca do *mangá*, em Braga Jr. (2011), Carvalho (2007c) e Santo (2017). As análises dos registros produzidos na experiência, numa perspectiva qualitativa, conforme Lüdke e André (1986) propiciaram, a descrição do trabalho desenvolvido e reflexões acerca da importância da experiência vivida. Identifica-se indícios de que esses espaços de criação e produção dos *mangás* nessa disciplina permitiu experiências significativas para os jovens em relação à apropriação dos assuntos da disciplina, como também como produtora de diálogo e de valorização dos modos de expressão dos sujeitos envolvidos no trabalho desenvolvido.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude-Ensino Médio-Experiência-Mangá-PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Conforme Dayrell identifica-se uma tensão entre os alunos jovens e a escola. Pode-se identificar indícios dessa tensão no que se refere à relação

ISSN 1981-3031
Vol. 01

com o conhecimento e os processos de ensino e aprendizagem, pelas críticas "dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os "situem na matéria", ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana". (DAYRELL, 2007, p. 1122).

A partir de nossas reflexões sobre os motivos para as críticas dos estudantes buscamos compreender que a escola de ensino médio é uma instituição que precisa levar em consideração ao fato de que atende as "várias juventudes". Esses e essas jovens trazem consigo suas bagagens culturais e intelectuais construídas em vários espaços de suas vidas e nem sempre tais referências culturais e saberes são considerados como importantes e estimuladores nas práticas pedagógicas propiciadas pela escola.

A escola necessita reconhecer a riqueza dos saberes apreendidos pelos jovens em diferentes espaços sociais, sua relação com o saber (CHARLOT, 2000); e aproximar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes a partir da valorização de suas referências culturais, de seus interesses e de propostas educativas que instiguem sua curiosidade para articular tais referências com os desafios de aprender apresentado no currículo escolar.

Partindo desses pressupostos este estudo tem como objetivo apresentar uma análise de uma prática pedagógica em uma escola de ensino médio, a partir do trabalho com o *mangá* para potencializar o ensino e as aprendizagens de jovens estudantes desta etapa da educação básica. A experiência trazida aconteceu por meio de uma parceria existente entre nós integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[40] Ensino Médio/Pedagogia/UFAL e um professor de sociologia de

[40] Trata-se do PIBID/Pedagogia/Ensino Médio/UFAL inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PIBID Ensino Médio contava com a participação de 15 bolsistas da Pedagogia do CEDU-UFAL, vinculados as duas escolas do Ensino Médio de Maceió, cada escola era supervisionada por

ISSN 1981-3031
Vol. 01

uma escola de ensino médio da rede pública estadual de ensino de Maceió com uma turma do 1º ano, composta por jovens entre 14 e 17 anos.

De modo geral o objetivo do PIBID Pedagogia/Ensino Médio/UFAL era contribuir para a construção de espaços de aprendizagens com os jovens/estudantes em parceria com professores da escola tendo em vista potencializar a apropriação da leitura e da escrita. Compreendida numa perspectiva ampla, como leitura do mundo complexo no qual estamos inseridos, de nossa relação com esse mundo e com os outros com os quais interagimos e da possibilidade de construção de autoria pelos jovens em relação aos assuntos apreendidos na escola.

O trabalho realizado nas escolas era pensado a partir da nossa vivência semanal (dois dias por semana) nas instituições parceiras do PIBID. As propostas trabalhadas, eram trazidas das escolas por nós bolsistas, sendo apresentadas e discutidas nas reuniões gerais com a coordenadora do PIBID Ensino Médio e com as professoras supervisoras das escolas. Além disso, eram propostas e realizadas leituras para fundamentar o trabalho desenvolvido nas escolas. Nós bolsistas registrávamos as experiências realizadas e trazíamos semanalmente para o grupo a socialização e reflexão acerca dessas experiências.

Inseridos nesse processo apresentamos nesse trabalho os registros e reflexões de uma das experiências vivenciadas em uma das escolas de ensino médio. As análises dos registros produzidos na experiência, numa perspectiva qualitativa, conforme Lüdke e André (1986) propiciaram, a descrição do trabalho desenvolvido e reflexões acerca da importância da experiência vivida.

---

uma professora supervisora. Além disso, o programa era coordenado por uma docente do CEDU-UFAL que acompanhava as atividades por meio de reuniões na universidade com as supervisoras e nós bolsistas das instituições parceiras do programa. O trabalho era desenvolvido em conjunto com os professores e os jovens estudantes nas respectivas escolas. No período em que se desenvolveu o trabalho aqui relatado estava na coordenação a Profa. Dra. Rosemeire Reis (CEDU-UFAL).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

No diálogo com o professor de sociologia identificamos o fio propulsor do trabalho que apresentamos neste artigo e que consideramos ter o potencial de contribuir para essa leitura do mundo e autoria de escrita dos estudantes. Os jovens estudantes apresentavam grande interesse pelos mangás, e assim, então decidimos trabalhar com produções de *mangás*, pois entendemos o mesmo no sentido apresentado por Neves, como "uma alternativa capaz de atender às diferenças do aluno criando um ambiente de trabalho amistoso e atraente" (NEVES, 2012a, p. 08).

Para a análise dessa experiência partimos do pressuposto de que a escola deve compreender as potencialidades de jovens e estudantes que nela estudam conforme Dayrell (2007), Reis (2012b); a questão da leitura, experiência e formação em Larrosa in Veiga-Neto (2007)[41] e da ressignificação das práticas pedagógicas nas escolas, conforme Neves, 2012b. Em um primeiro momento apresentamos alguns aspectos do *mangá*, posteriormente a descrição e análise da proposta pedagógica desenvolvida e no final algumas considerações sobre o trabalho realizado.

2 AS ETAPAS GERAIS DO TRABALHO E O MANGÁ COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

Realizamos um trabalho com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, em parceria com o professor de sociologia tendo como recurso pedagógico a produção do "*mangá*" em sala de aula para contribuir na expressão dos conhecimentos alcançados e debatidos na disciplina de sociologia. Nas nossas reuniões com a coordenadora do PIBID estudávamos, debatíamos e organizávamos propostas de trabalho que eram realizadas por nosso grupo do PIBID Ensino Médio a partir das demandas dos professores da instituição.

Trouxemos para a reunião geral semanal do PIBID Ensino Médio no Centro de Educação/UFAL, a proposta do professor de sociologia de

[41] As citações utilizadas neste trabalho de Larrosa in Veiga-Neto (2007) é uma entrevista concebida a Alfredo Veiga Neto, presente em Costa (2007) (Org.).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

desenvolvermos com seus estudantes do 1º ano do Ensino Médio um projeto de intervenção de produção de "*mangás*" a partir das temáticas que ele trabalhou nas aulas de sociologia. Ele havia identificado que alguns dos jovens da sala de aula gostavam de produzir e se identificam muito com a cultura pop do gênero *mangás*.

A coordenadora do PIBID nos orientou primeiramente a nos aprofundar em relação ao *mangá*, sobre sua história, os modos como é apreendido no Brasil etc. A seguir apresentamos alguns aspectos identificados acerca do *mangá* a partir de estudos dos/as autores/as Braga Jr. (2011), Carvalho (2007c) e Santo (2017).

Os *mangás* surgem no Brasil com os imigrantes japoneses, que querendo manter contato com a língua falada no Japão e difundi-la entre os descendentes nascidos nas colônias aqui no Brasil, utilizavam histórias em quadrinhos japonesas, pois estes, além de serem mais atrativos às crianças e jovens, são escritas em linguagem coloquial, "atualizando" o que era aprendido nas escolas de japonês. Outra coisa que facilitava o aprendizado da língua japonesa eram os *furigana*, espécie de legenda colocada em cima de alguns *kanji* menos conhecidos, para facilitar a leitura (LUYTEN, 1991 apud SANTO, 2017).

Santo apresenta que o uso dos quadrinhos (*mangá*) como sugestão de ferramenta pedagógica a ser utilizada pelos/as professores/as na sala de aula, aparecem através de dois marcos, relacionados ao ensino escolar institucionalizado:

> por um lado, a inserção da linguagem dos quadrinhos, via parâmetros curriculares nacionais, em 1997 quando associa o exercício da cidadania, [...] à compreensão e domínio de diferentes gêneros, permitindo autonomia no trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita. Nos PCNs, os quadrinhos são apontados como um exemplo de trabalho com diferentes linguagens, no volume dedicado a língua portuguesa. Outro ponto que merece ser citado é a inserção, no ano de 2006, durante o governo Lula, de publicações em quadrinhos na lista do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) que distribui livros nas escolas de todo o país. (SANTO, 2017, p. 02)

p. 476
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Como afirma Santo (2017, p. 06) “no caso do Brasil, esses jovens utilizam o termo como sinônimo de fã da cultura pop japonesa em geral, título digno de orgulho para alguns desses jovens”. Neste sentido, para o ensino médio, o *mangá* se torna uma ferramenta pedagógica que aproxima o currículo escolar das realidades vividas pelos jovens e a escola. O trabalho desenvolvido utiliza o *mangá* como ferramenta que aproxima e estimula os estudantes à prática da leitura e da escrita, a partir dos conhecimentos trabalhados pelo professor nas aulas de sociologia. O *mangá* torna-se uma forma de cultura juvenil brasileira, mesmo sendo parte da cultura japonesa, pois tem uma grande adesão dos jovens no Brasil.

Sendo o *mangá* um gênero literário de origem japonesa que tem como característica forma de leitura que são feitas de trás para frente e da direita para esquerda. Esse tipo de literatura traz um diferencial importante, pois é repleto de expressões e emoções transmitidas pelos personagens nos desenhos. Com base em Goto (2010, apud BRAGA & SPADETTI, 2017, p. 02) existem cincos estilos de *mangás*: *Shounen; Shoujo; Gekigá; Hentai; Edumangás*, e cada um deles atende uma determinada faixa etária específica de público que vai desde as crianças até os idosos. Braga aponta que

> o Mangá é muito diferente das histórias em quadrinhos produzidas até então no Brasil e em todo ocidente. [...] A principal diferença, para os quadrinhos ocidentais, leia-se: americanos, é que os quadrinhos japoneses têm uma tendência a finais definitivos. Ou seja, quando uma série termina, é costume seus personagens nunca mais aparecerem em nenhuma outra história. Isto é, cada história distingue das histórias em quadrinhos americanas, famosas pela eterna continuidade atemporal. (BRAGA JR, 2011, p. 71)

Após nos apropriarmos dessa linguagem específica nos organizamos para apresentar uma proposta de trabalho ao professor de sociologia. Tal proposta foi desenvolvida na escola de ensino médio. A experiência foi registrada no nosso diário que serviram como referência para nossas

p. 477
ISSN 1981-3031
Vol. 01

reflexões posteriores. A seguir apresentamos a descrição e análise do trabalho realizado.

2.1 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E PRODUÇÃO DO GÊNERO MANGÁ COM OS/AS JOVENS ESTUDANTES

2.1.1 Descrição das etapas do trabalho

Trata-se de uma das experiências vivenciadas no espaço de formação do PIBID, no qual realizamos estudos, parceria com docentes, pesquisas, projetos de intervenção com os estudantes, etc. Tendo em vista nosso aprendizado para a docência, como também contribuir para o aprendizado dos estudantes nas suas áreas do conhecimento, tendo como objetivo potencializar o aprendizado da "leitura e da escrita".

Trazer práticas que envolvam os estudantes é um dos desafios que muitos professores vêm encontrando para ministrar suas aulas e garantir a aprendizagem dos jovens no ensino médio, principalmente na sua formação para escrita e leitura. Como aponta Neves (2012b)

> A escola tem a responsabilidade de passar o conteúdo atraente para que leve o educando ao aprendizado. Para isso, incentiva o uso de recursos didáticos que favoreçam o intercâmbio entre o cotidiano do aluno e a aplicação destas experiências no conhecimento em sala de aula. Objetiva-se, assim, derrubar o paradigma de conteúdos sem atratividade. (NEVES, 2012b, p. 08)

Os jovens da turma em que o trabalho foi desenvolvido, apresentavam habilidades e práticas de produções de *mangás*, o que chamou nossa atenção e do professor para o desenvolvimento do trabalho apresentado neste artigo. A projeto de intervenção foi organizado nas seguintes etapas:

- conversa informal dos/das estagiários bolsistas PIBID com os/as estudantes do 1º ano de uma classe do ensino médio sobre o *mangá*;

- aplicação de um questionário para identificar o que os/as estudantes conheciam e quais deles tinham mais afinidades com o *mangá*;

ISSN 1981-3031
Vol. 01

- apresentação pelos/as quatro bolsistas PIBID UFAL sobre o gênero *mangá*, sua história, principais características, modos de apropriação no Brasil;

- aulas sob orientação do professor de Sociologia e com participação dos/das bolsistas para produção dos *mangás* em pequenos grupos a partir das temáticas indicados pelo professor de sociologia, relacionadas aos assuntos trabalhos em sala de aula;

- roda de conversa dos/das jovens participantes com os/as bolsista do PIBID para socialização dos significados da experiência;

- organização e exposição dos Mangás produzidos.

O trabalho foi iniciado por meio de uma conversa informal com os alunos e a aplicação de um questionário para que houvesse a primeira aproximação com estes. Sentimos de imediato a identificação dos estudantes. A partir disso, foi apresentado aos/as alunos/as slides com uma breve síntese sobre o que é o gênero *mangá*, sua história e suas principais características.

O primeiro contato dos jovens com as características do *mangá* foi de proporção bem aceitável, muitos deles/as sabiam o que era o gênero, mas desconhecia sua origem, outros conheciam toda a trajetória do *mangá,* inclusive os grandes clássicos. Os/as jovens se mostraram em sua maioria conhecer os *animes*[42], não conhecendo o *mangá*. Santo nos atenta que a partir da

> década de 1960, os animes, ou desenhos animados japoneses começam a serem exibidos no Brasil e o resto da população finalmente conhece e fica fascinada com a estética do mangá (ou seja, impressionados com os olhos grandes dos personagens e suas expressões exageradas), sem conhecer ou, muitas vezes, sem ao menos saber o que era um mangá. (GUSMAN, 2005, p. 79, apud SANTO, 2017, p. 05)

[42] Segundo Carvalho (2007c) *anime* é uma expressão usada a partir da década de 50, e assim como no mangá os japoneses chamam de *animê* todo e qualquer desenho animado. No exterior, os *animês* são os desenhos especificamente japoneses.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Junto com o professor os/as estudantes iniciaram a subdivisão da turma para produção e escolha da temática trabalhada na produção do *mangá*. Como citado anteriormente, este trabalho buscou trazer aos estudantes recursos pedagógicos diferentes daqueles trabalhados pela escola e aproximando os jovens do conhecimento na disciplina de sociologia. Dayrell afirma que

> no âmbito das relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, é necessário ressaltar aquelas existentes entre alunos e professores. [...] Se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator das visões clássicas de sociabilização, atualmente é o professor que precisa de construir sua própria legitimidade entre os jovens. (DAYRELL, 2007a, p. 1121)

Dayrell (2007a) reafirma a responsabilidade do/a docente na atualidade de trazer aos estudantes as experiências destes enquanto jovens dotados de uma diversidade heterogênea. Se antes a escola lidava com uma juventude vista como 'homenageiazada', com o professor no centro das relações sociais, atualmente os muros das escolas quebram estas barreiras, a escola precisa trazer o protagonismo dos/as alunos/as para assim incentivar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Essa importante relação resultou na organização dos jovens estudantes em grupos organizados pelo professor para a construção dos *mangás*, partindo do seu aprendizado na disciplina. A temática gerada a partir do que os alunos estavam estudando dentro do currículo proposto pela escola referente à disciplina de sociologia foi Desigualdade Social que se configura como parte dos temas transversais. Neves (2012a) destaca a importância de trabalhar os temas transversais em quadrinhos alegando que

> dado à interdisciplinaridade e á transversalidade pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e pelo interesse particular em trabalhar com [essa] ferramenta metodológica, [...] torna o trabalho em sala de aula mais prazeroso, tanto para o aluno como para o professor [buscando] aproximar do cotidiano dos alunos e explorar diferentes formas de linguagem. (NEVES, 2012a, p. 08)

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Desta forma, os estudantes foram divididos em quatro grupos e lhes foram propostos subtemas. Os subtemas escolhidos por eles/as foram: machismo, *bullying*, desigualdade de classes e desigualdade de gênero.

A partir deste momento, as etapas seguintes foram dedicadas exclusivamente para a criação de histórias em *mangás* acerca dos temas escolhidos. Aos grupos foram distribuídos folha de papel de ofício, lápis grafite, borracha, lápis de cor e canetas hidrográficas para realização das produções das histórias.

As orientações seguiram sendo realizada pelo professor durante cinco sessões realizadas com os alunos para a produção da história, criação da arte, orientações sobre o conteúdo abordado nos *mangás*, entre outras. Nossa participação acompanhou as inquietações dos jovens estudantes e os conflitos que o professor tinha que resolver durante a realização da atividade. Além disso, acompanhamos os jovens em seu momento de sociabilidade na turma, permitindo-os como afirma Dayrell (2007a, p. 1111) “responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas efetivas e, principalmente, de identidade”.

Percebíamos que o trabalho com o *mangá*, estava ampliando a sociabilidade dos jovens que se levavam envolvidos nas suas produções. Os estudantes se sentiam tocados a trazer suas realidades para as histórias que criavam, o trabalho em equipe, por vezes, geravam conflitos, mas logo eram apaziguados e mediados pelo professor e os alunos buscavam enfrentar os desafios encontrados. Outras turmas, até se dispuseram a participar, o trabalho movimentou à escola, os outros alunos também se faziam querer participar, todavia, o trabalho se limitou a turma do 1º ano.

2.1.2 Os Mangás tomam vida: culminância das atividades

Como afirma Larrosa “o saber da experiência não está, como está o conhecimento científico, fora de nós, senão que só tem sentido no modo pelo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

qual configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, enfim, uma forma humana singular" (LARROSA in VEIGA-NETO, 2007b, p. 138).

Desse modo, a etapa final das atividades, a partir da "roda de conversa", buscou ouvir os estudantes envolvidos neste processo e nossa perspectiva foi compreender como tal experiência tocou sua forma de ver o conhecimento, traduzido a partir do mundo dos estudantes.

Nossa preocupação não foi avaliar os alunos para lhes atribuir notas, como faz os professores no cotidiano escolar, por outro lado, o docente fez atribuições no tocante das exigências avaliativa da disciplina. Nossa intenção foi conhecer como cada estudante se sentiu tocado pela atividade proposta. A preocupação não só era com a leitura e a escrita como apropriações de códigos, mas como traz Larrosa in Veiga-Neto (2007b, p. 143) trazer "o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada" para que a leitura fosse experiência para os estudantes.

A proposta para escuta dos estudantes foi a confecção de cartazes para que os grupos relatassem sobre as dificuldades encontradas e o que de significante ficou na realização das produções dos *mangás* construídos. A partir disso, foi realizada uma roda de conversa no qual cada grupo expos suas ideias, havendo interações entre nós bolsistas, alunos e o professor. Os alunos trouxeram em seus relatos as experiências mais marcantes sobre a construção dos *mangás*, percebemos a ênfase maior nos conflitos que aconteceu no trabalho em grupo, mas também da superação destes, na heterogeneidade dos jovens em seu tempo e espaço.

Os *mangás* produzidos foi nossa maior surpresa, os grupos trouxeram suas experiências do cotidiano nas produções dos desenhos, a necessidade da superação do machismo à exemplo de casos nas famílias dos estudantes, a dificuldade encontrada na superação das desigualdades de gênero e classe. Além do *bullying* trazido pelos jovens como um problema vivido que acaba passando despercebido por ser visto como brincadeiras que escondem grandes ofensas, mas que geram desconfortos na socialização dos jovens.

p. 482

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Santo (2017) nos ajuda a refletir que esta experiência é possível, pois

> Ao se optar pelo *mangá*, [...] A especialização de mercado própria da produção dos quadrinhos japoneses, constrói um escopo de heróis cuja uma das características centrais é justamente o grau de identificação com os leitores. Desta maneira, o personagem adquire nuances mais complexas no que se refere a bem e mal, por exemplo, sendo poucos os casos em que se identificam vilões – da maneira linear e maniqueísta comuns a muitos quadrinhos – na trama. Existem personagens antagonistas que oscilam entre as boas e más escolhas durante toda a construção narrativa. (SANTO, 2017, p. 07, grifo nosso)

As produções dos *mangás* permitiram aos jovens trazerem estas especificidades marcantes as suas histórias por meio dos personagens, do contexto narrado, das colocações nas situações cotidianas, colocando vilões as suas tramas no enfretamento das desigualdades sociais, trazendo oscilações entre as boas e más escolhas dos personagens durante toda a construção das narrativas. Além disso, trabalhar com *mangás* possibilitou aos jovens uma contribuição "nas constituições de uma diversa "cidadania cultural", [...] o que contribui inclusive para a formação dos valores que vão definir sua relação com a vida prática [...] Ao ver o mundo como um grande espaço de leitura(s), [e] o desafio é decodificá-lo" (SANTO, 2017, p. 08).

O professor como mediador neste contexto norteou todo trabalho com o propósito de trazer o contato com a leitura e a escrita dos estudantes, trazendo o *mangá* como uma abertura para o incentivo da leitura e da escrita e de apropriação dos conceitos trabalhados em sua disciplina. Larrosa afirma que

> ensinar a ler não é opor um saber contra outro saber (o saber do professor contra o saber do aluno ainda insuficiente), mas é colocar uma experiência junto a outra experiência. O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude escuta, uma inquietude, uma abertura. (LARROSA, in VEIGA-NETO, 2007b, p. 147)

ISSN 1981-3031
Vol. 01

No entanto, não só nos preocupamos em trazer estas experiências para os jovens estudantes, mas expor ela para toda a escola e a comunidade escolar.

Foi realizada no pátio uma exposição dos cartazes produzidos e dos *mangás* criados pelos alunos, possibilitando aos estudantes das outras turmas ter contato com o material e conhecer o que havia sido produzido. Essa experiência permitiu ampliar o contexto vivido, trazendo o conhecimento produzido em cada história dos *mangás*, além de atribuir a biblioteca da escola novos exemplares produzidos pelos próprios alunos da instituição, pois como afirma Larrosa in Veiga-Neto (2007b, p. 147) “a função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nosso objetivo buscava trabalhar a leitura e escrita com os estudantes por meio do mangá como recurso didático, tivemos como preocupação envolver os jovens e nos envolvermos fortemente na atividade proposta. Como afirma Larrosa in Veiga-Neto (2007b), “pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é.” Isso implica ao professor ao desenvolver sua prática pedagógica, levar em consideração as demandas dos jovens estudantes para que dessa forma se encontre aberturas para garantir a formação da escrita e leitura dos jovens leitores. Como explica Dayrell (2007a) é necessário “compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam”.

A escrita e a leitura se tornaram bem mais proveitosa, na medida em que todos os jovens estudantes na realização da atividade, puderam pensar,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

discutir e colocar em prática tudo aquilo que haviam aprendido (conhecimento) nas suas produções e na construção das histórias dos *mangás*. Grande parte trouxe para o *mangá*, aquilo que vivência no cotidiano e que faz parte da sua vida. Nesse sentido, identificamos que o processo vivenciado se aproxima do conceito de experiência de Larrosa in Veiga-Neto (2007b), pois não foram apenas atividades realizadas por obrigação.

Os estudantes tiveram a possibilidade de se expressar, se envolverem com a proposta de trabalho. Larrosa in Veiga-Neto (2007b, p. 132) explica que "a experiência seria aquilo que nos passa [...] não o que passa, senão o que nos passa".

Tanto o professor de sociologia, como nós, estagiários bolsistas do PIBID pudemos criar um espaço de diálogo na formação dos jovens estudantes e vivenciar uma "experiência" que nos passou, que atravessou no sentido empregado por Larrosa. Concluímos este trabalho reafirmando que precisamos buscar envolver os alunos no universo do conhecimento partindo do princípio daquilo que mais pode ser significativos para eles, pois só assim o conhecimento de fato servirá e terá sentido para suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRAGA JR, Amaro Xavier. **Desvendando o Mangá nacional**: reprodução e hibridização nas histórias em quadrinhos. Maceió. EDUFAL, 2011.

BRAGA, G. V.; M. G, SPADETTI. Os mangás como estratégia didática. **Anais do XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação-Universidade do Vale do Paraíba**. 2011. Alegre-ES. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0149_0473_01.pdf> Acesso em 02 de julho de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Dolean Dias. **Mangás e animes:** entretenimento e influencias culturais. 2007. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, 2007c.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007a.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NETO, Alfredo Veiga. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, M. V. (Org.). ***Caminhos Investigativos I:*** *novos olhares na pesquisa em Educação*. 3a edição. Rio de Janeiro: Lamparina editora, p. 129-157, 2007b.

NEVES, Sílvia da Conceição. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. 2012. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Palmas, 2012a.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso). v.38, p.637 - 652, 2012b.

SANTO, Janaina de Paula do Espírito. Mangás e cultura histórica: entre o escolar e o cotidiano. **Anais do XXI Encontro Estadual de História– ANPUH-2012**. Disponível em: < http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais/17/1342374822_ARQUIVO_artigoanpuh.pdf> Acesso em 20 de junho de 2017.

p. 486
ISSN 1981-3031
Vol. 01

CONTANDO OUTRAS HISTÓRIAS: re/construindo o currículo de uma escola quilombola em Penedo/AL

João Pedro dos Santos Viana
joaopedrojufra@gmail.com

Valéria Campos Cavalcante
vccavalcante1@hotmail.com

Janayna Paula Lima de Souza Santos
janaynasantos06@gmail.com

RESUMO: Este trabalho é um recorte da pesquisa Contos, Causos e Histórias do Quilombo do Oitero ainda em desenvolvimento. A referida pesquisa, busca auxiliar a comunidade quilombola Oitero/Penedo no resgate da Identidade Negra. Como metodologia, recorremos à Pesquisa Qualitativa interventiva. Neste texto, buscamos refletir sobre experiências vivenciadas no âmbito de uma das escolas quilombolas, envolvidas na pesquisa, em que foram contadas histórias com temáticas negras originárias da própria comunidade para as crianças/estudantes. Entendemos que o contato com a literatura tradicional da comunidade possibilitará as crianças negras compreender os elementos culturais dos seus antepassados, que acreditamos ser indispensáveis para o resgate da identidade negra, que já fora esquecida por grande parte dos indivíduos da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade negra – literatura tradicional – elementos culturais – currículo – escola quilombola.

1 PALAVRAS INICIAIS

A escola Irmã Jolenta está situada na comunidade quilombola do Oitero em Penedo. Essa escola atende, prioritariamente, a uma demanda de crianças e jovens negros pobres da periferia do município. Ao adentrarmos no cotidiano da escola, percebemos uma grande dificuldade em se trabalhar no currículo escolar com temas que abordassem a temática negra. Dentro deste contexto, percebemos que no currículo da instituição não havia atividades que auxiliassem os educandos, na sua grande maioria, remanescentes do Quilombo do Oitero, na re/construção do senso de pertencimento social,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

pessoal e coletivo dos educandos, através de metodologias específicas que os auxiliem na re/construção de sua identidade afro-descendente.

Acreditamos que isso ocorre porque na comunidade há uma ausência de discussões referentes à identidade quilombola, e, dentre os jovens, há certo desconhecimento sobre a história e a cultura do quilombo, e até de certa maneira, um constrangimento em admitir essa ancestralidade.

Essa problemática foi constatada a partir do diálogo com os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal de Alagoas/UE Penedo, que são moradores da referida comunidade que não se reconheciam como sendo remanescentes quilombolas, ou não sabiam o que isso significava, mesmo sendo "bolsistas quilombolas". Após algumas discussões em sala, e posteriormente em visitas a comunidade, pudemos ratificar que há entre os moradores da comunidade a negação, e até certo ponto, rejeição por parte de muitos moradores de se reconhecerem como quilombolas.

Conhecendo essa realidade, construímos uma pesquisa qualitativa de base interventiva intitulada "Contos, Causos e Histórias do Quilombo do Oitero", que busca o resgate e o fortalecimento da identidade de comunidade quilombola, seus costumes, crenças e culturas. Dentre as várias ações da pesquisa, explicitaremos aqui a ação em que foram apresentados os contos[43] quilombolas tradicionais do Oitero para crianças do Ensino Fundamental da escola Irmã Jolenta.

Estrategicamente, traremos neste artigo três pontos que julgamos fundamentais para essa discussão, sendo eles: Comunidade do Oitero: cultura e resistências; Identidades negras garantidas no currículo da escola quilombola; e, As histórias contadas resgatando identidades negras.

2 COMUNIDADE DO OITERO: CULTURA E RESISTÊNCIAS

[43] Esses contos foram contados pelos idosos da comunidade, coletados durante os círculos de cultura da Pesquisa Contos, Causos e histórias do Oitero.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A comunidade do Oitero[44], atualmente é composta, em sua grande maioria, por famílias nucleares (morando juntos pais e filhos), porém existem outras famílias em que vivem juntos os avós, os genros, noras, netos. Como comunidade remanescente de quilombo, a comunidade do Oiteiro, onde se insere a escola Irmã Jolenta que participa da pesquisa, tem em seu nome a história de um morro com mata fechada se entendendo pelas terras dos Fagundes e Tabocas, onde negros escravos que viajavam clandestinamente desembarcavam em navios vindos pelo Rio São Francisco, refugiavam-se neste local dando início ao seu povoamento.

No aspecto cultural, a comunidade do Oitero tem como referência religiosa o catolicismo, mesmo com a força da doutrina católica ainda na comunidade alguns terreiros de candomblé. A culinária de origem africana ainda é muito usada nas cozinhas com muito sabor, há ainda as plantas medicinais que são cultivadas nos quintais das casas como a erva-cidreira, capim-santo, aroeira, erva-doce, manjericão, arruda e outras. As benzedeiras utilizam essas plantas para rezar e fazer os seus chás cicatrizantes.

Mesmo que os moradores não reconheçam na cultura do bairro, está enraizada no legado afrodescendente e, também ao longo do tempo, foi incorporada novas manifestações culturais, como a dança e a música afro-brasileira que são: candomblé, capoeira, pastoril, reisado e samba de roda, festa do padroeiro do bairro, manifestações de blocos de carnaval, procissões católicas, que são as manifestações populares deixadas pelos ancestrais que ali viviam.

Como podemos perceber, a comunidade do Oitero, onde a escola Irmã Jolenta está inserida traz em si o conhecimento informal baseado na educação adquirida pelos avós, pais e seus descendentes, cabendo à escola o compromisso do acolhimento afetivo e educacional visando o ingresso da criança em um ambiente propício ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

[44] A comunidade quilombola do Oitero, atualmente, possui um nome “oficial” de bairro Senhor do Bonfim, mas os moradores resistem e assumem o nome de comunidade Oitero. Como fazemos parte da comunidade, iremos denominá-la neste trabalho como Oitero.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Assim, compreendemos que a escola Irmã Jolenta tem um papel relevante dentro da comunidade, sobretudo como espaço de resgate e valorização da cultura quilombola, não deixando, portanto, que as novas gerações esqueçam suas tradições. Nesta vertente, podemos idealizar uma outra escola que tenha uma estruturação curricular que contribua a desconstrução de muitas ideologias que fazem com que o negro não se sinta como alguém importante dentro da sociedade brasileira.

Em contraponto ao currículo prescrito propomos um trabalho curricular mais democrático na escola quilombola, no qual os educandos trocam conhecimentos com o educador, assim acreditamos que estamos colaborando para a construção de um currículo em que sejam reconhecidos os costumes e tradições dos povos negros e quilombolas de Penedo, conforme preconiza vários documentos que serão apresentados no item a seguir.

3 IDENTIDADES NEGRAS GARANTIDAS NO CURRÍCULO DA ESCOLA QUILOMBOLA

A escola Irmã Jolenta, atualmente, está dividida em duas escolas: matriz e extensão, que atendem ao Ensino Fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). De maneira geral, a instituição atende a um público de seis a 15 anos, de baixa renda, e, em sua grande maioria, negra, descendente de quilombolas.

Dentro desse contexto, compreendemos que uma escola quilombola deve assumir o compromisso de resgatar a história da comunidade e a sua realidade para sala de aula. Sendo assim, a escola deve agir de maneira que haja a valorização da identidade quilombola, respeitando seus costumes, suas crenças e sua cultura, pois compreendemos que o processo educativo, sobretudo, para o estudante quilombola deve-se ressaltar a história e a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

cultura da comunidade, em que se localiza a escola. Neste sentido, Gomes apud Munanga (2005), enfatiza que:

> para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (GOMES *apud* MUNANGA, 2005, p. 147).

Ainda sobre esse aspecto, há que se ressaltar a legislação que respalda um trabalho específico de valorização das questões étnicos-raciais no cotidiano escolar. Dentre os principais documentos estão a Lei 10.639/03 o Plano Nacional para ERER[45] que visam à formação dos sujeitos no ambiente escolar, buscando trabalhar a questão da diversidade e do multiculturalismo.

Diante desses documentos, compreendemos o quanto é importante que se contemple nos currículos escolares, sobretudo nas escolas quilombolas, discussões sobre as identidades dos sujeitos como nos mostra Quirino (2014): “toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízo se for vista de modo limitado ou depreciativo.” (QUIRINO, 2014, p. 38).

Entretanto, ressaltamos que mesmo com todo um arcabouço legal ainda há uma ausência de discussões no cotidiano escolar quilombola, principalmente em Alagoas, que debata racismo, preconceitos e invisibilidades nos currículos escolares. Diante da ausência de discussões e invisibilidade, nas instituições escolares quilombolas seguem com um processo de negação da contribuição dos negros na construção do Brasil.

Essa negação é facilmente constatada ao analisarmos os currículos praticados nas escolas quilombolas de Alagoas, percebe-se que as atividades e os trabalhos desenvolvidos nas escolas não estabelecem uma relação com a Identidade das crianças e jovens negros/as. Tudo isso nos remete aquilo que nos diz Munanga (2005):

[45] Estudo das Relações Étnico-Raciais.

p. 491
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Neste sentido, as escolas não conseguem realizar uma (des)construção daquilo que foi durante séculos construído como verdade absoluta, assim permanece em Alagoas um currículo baseado no branqueamento que foi construído ideologicamente pelo branco colonizador.

Assim, escolas que priorizam um currículo tradicional, que acentua práticas pedagógicas a partir de conteúdos descontextualizados, a aquisição do conteúdo está relacionada a aplicação de exercícios de memorização mecânica, que na maioria das vezes estão artificialmente relacionadas a situações de uma realidade considerada “próxima”, que serve de ilustração para o mundo criado e apresentado como “ideal” pelos livros didáticos e propostas de ensino.

Essa perspectiva curricular a que nos referimos, sempre esteve presente no Brasil, através do pensamento abissal legitimado pelos currículos para esse público da escola pública, que se materializa através das teorias pedagógicas que se estruturam como percurso do polo negativo da incultura para cultura, da ignorância para o saber, tudo isso utilizado como estratégia para conformar jovens e adultos negros como seres inferiores.

Essa é a perspectiva do silenciamento e da invisibilidade dos sujeitos no currículo escolar, dito de uma maneira parcialmente diferente, a exclusão torna, ao mesmo tempo, radical e inexistente o Outro, a voz do Outro, uma vez que “seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social” (SANTOS, 2008, p. 9).

Essa é a concepção do pensamento abissal que impõe uma postura predatória de invisibilidade que respalda o discurso da marginalidade, exclusão e desigualdade e inconsciência. Nesse sentido, Santos (2000), afirma que:

p. 492
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> [...] pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo "deste lado da linha" e o universo "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2000, p. 23).

Diante disso, esse pensamento escolar tradicional que hierarquiza conhecimentos e conteúdos, foi aos poucos se cristalizando deixando suas marcas ideológicas, forjando currículos impregnados de significados.

> No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas cientificas e não-científicas de verdade (SANTOS, 2000, p. 20).

Assim, a grande maioria das ações pedagógicas, pensadas para o público pobre e negro no Brasil, quase sem exceção foram elaboradas com a ausência de diálogo e respeito para com os indivíduos, configurando-se, portanto, como um campo educacional com características fundantes na impossibilidade da co-presença dos dois lados da fenda abissal.

Toda essa construção ideológica atende aos interesses de classes socialmente mais reconhecida, neste sentido causa prejuízos irreparáveis para formação da identidade da criança, pois ela pode passar a ver sua cor, sua cultura, sua ancestralidade como algo ruim, feio, e que aquilo que o pertence é algo errado que irá impossibilitá-la de ser aceito na sociedade. Diante disto, Silva nos afirma (2005):

> A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorizarão dos seus atributos adscritos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em

p. 493
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22).

Diante do que afirma a autora, podemos perceber o quão é importante trabalharmos nas escolas quilombolas num processo de contra hegemonia na qual as identidades dos estudantes sejam trabalhadas e priorizadas, conforme nos auxilia Quirino (2014): "o currículo é constituído de múltiplas narrativas, podendo utilizar o discurso do grupo dominante, neste contexto, as histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando novas identidades e subjetividades contra-hegemônicas (QUIRINO, 2014, p. 52).

Neste contexto, o currículo escolar reafirma seu poder como um documento que pode permitir aos estudantes negros e pobres que possam enxergar o mito da democracia racial, que nega e rouba sua identidade e história. Acreditando nisto, no próximo item mostraremos um trabalho pedagógico realizado na escola quilombola Irmã Jolenta que tenta resgatar a identidade dos estudantes pobres e negros. Acreditando nisto, no próximo item mostraremos um trabalho pedagógico realizado na escola quilombola Irmã Jolenta que tenta resgatar a identidade dos estudantes pobres e negros.

4 AS HISTÓRIAS CONTADAS: RESGATANDO IDENTIDADES NEGRAS

Nessa seção, faremos um recorte da pesquisa "Contos, Causos e Histórias do Oitero", destacando, especificamente, uma ação, a saber: a contação de histórias da comunidade do Oitero para os estudantes da escola Irmão Jolente, do Ensino Fundamental (anos iniciais). Nesta atividade, foram apresentados os contos tradicionais da comunidade do Oitero para as crianças. Em seguida, cada estudante elaborou uma representação em forma do desenho da forma como interpretou as histórias.

É necessário resslatar que essa ação se constitui como um processo transformador das práticas, pelo qual a escola se envolve num processo de mudança individual e coletiva, em que atua, reflete e aprende com o outro.

p. 494
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Emergem daí possibilidades para ressignificar o processo de ensino e as práticas pedagógicas desenvolvidas por essa escola quilombola. Nessa perspectiva, buscamos o fortalecimento da "metáfora da rede", referendada por Alves (2002), a qual aponta que os praticantes desenvolvem:

> [...] conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente enquanto consumidores, mas no uso que fazem do que é criado pela ciência e pela técnica, e imposto pelo capital, assumem sempre o lugar de *criador* , para muito além da passividade e da disciplina (ALVES, 2002, p. 24, *grifos da autora*).

Essas novas possibilidades educativas, desenham outra possibilidade de currículo na escola quilombola, estabelecendo relações mais ecológicas entre saberes e culturas diferentes que dialogam em sala de aula, por meio de experiências de horizontalização/ecologização (OLIVEIRA, 2012). Partindo dos saberes e práticas de seus agentes, as experiências de mundo dos estudantes são vistas integrantes do processo pedagógico que não pode esgotar-se nessas totalidades ou partes.

A escola é um ambiente privilegiado no que diz respeito ao trabalho com a leitura, pois pode possibilitar o contato dos estudantes com os livros e os diversos gêneros textuais existentes. E é nesse ambiente que muitas vezes, para crianças das classes menos privilegiadas, ocorrem o primeiro contato e o encantamento pela leitura, daí a importância de que ela seja trabalhada com as crianças quilombolas na tentativa de resgate, ou até mesmo na construção da identidade negra.

Nesse sentido, entendemos que a leitura literária com temática negra pode auxiliar aos estudantes negros a compreender as histórias dos seus antepassados, da mesma maneira que fortalece o processo identitário dos estudantes. Com isso, a leitura baseada em textos de temáticas negras pode enriquecer a formação da criança. No trabalho desenvolvido, optamos por trabalhar com histórias/contos tradicionais da própria comunidade do Oitero.

p. 495
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Na “História da botija”, por exemplo, podemos apontar alguns aspectos que respaldam essa afirmação, vejamos:

A HISTÓRIA DA BOTIJA

Essa é uma história de uma botija escondida aqui no Oitero, como todo mundo sabe Botija é um tesouro enterrado por alguém, que depois de morto resolve dar um presente de valor para alguém. Esses estranhos presentes, conhecidos como botija, ficavam ocultos a todos os vivos e só devem ser desenterrado quando o tal doador morresse ou indicasse um sinal.

Conta a lenda que a pessoa recebe a botija através de um sonho, durante a noite. Geralmente alguém diz:

- Eu tenho uma coisa para você, vá lá buscar. Depois, apontando para um local, explica exatamente onde está a botija. Nesse momento se escuta: Cave aqui e fique rico.

Depois desaparece. Seriam almas penadas, condenadas a sofrer nas chamas do Inferno enquanto o ouro escondido em vida não for encontrado. Por isso, parte do tesouro encontrado seria destinado às missas pelo defunto. Quando não desenterrado o tesouro, então aparecem coisas estranhas durante as noites, como um fogo que não queima, gemidos, sons de passos. Quando em algum lugar começavam a aparecer essas coisas, o povo logo diz: Ali tem uma botija. Enquanto ela estiver enterrada, a alma do defunto não encontra paz, fica vagando até encontrar alguém que queira receber o tesouro.

Quem recebe uma botija deve arrancá-la sozinho e não demonstrar medo enquanto estiver cavando, pois aparece um monte de coisa quando se está cavando. Também não pode demonstrar ambição, caso contrário, o tesouro se desfaz e a alma do avarento que enterrou a botija pode ser condenada ao suplício do Inferno. É preciso ir à noite, sozinho, sem falar com ninguém.

Bem, voltando para o Oitero, os antigos contavam que tinha um cidadão que era muito preguiçoso e a turma mexia com ele: rapaz você não trabalha, aí barbudo, cabeludo, num quer nada com a vida, vá trabalhar. Aí ele dizia: Olhe quando Deus quiser me dar vai me dar eu aqui deitado nessa rede.

Quando foi um dia ele sonhou com uma botija. A alma penada disse:

- Olhe vou lhe dar uma botija.

-Você vai cavar essa botija, é uma jarra cheia de ouro, tá cheia de ouro e você pode cavar que é sua. Logicamente ele aceitou.

O rapaz disse: quando você começar a cavar vai aparecer muita coisa para lhe assombrar, vai aparecer sapo, muita cobra, muita gia, muito grito, muita assombração. Mas você não se incomode, cave que é seu.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Mas esse homem como era muito preguiçoso aí ficou, ficou, ficou protelando, protelando, quando foi um dia um rapaz apareceu e ele teve uma ideia, aí disse:

- Rapaz, você quer tirar uma botija pra você?

O rapaz perguntou:

- Onde é?

- É ali. Vou lhe mostrar é ali debaixo daquela arvore, o cara que me deu disse que é uma jarra cheia de ouro você cava e vai encontrar.

O outro quando começou a cavar aí topou a jarra – hum..., vai dar tudo certo...aí tampou, quando destampou ele abriu e tava cheia de besouro, aí ele tampou, tampou e arrancou tampada e disse:

- Eu vou pegar essa peste dessa jarra e vou jogar dentro da casa daquele cabra safado que isso não é ouro coisa nenhuma é coisa ruim, é besourão é pra comer ele, pra matar ele, aquele preguiçoso.

Pegou a jarra e jogou na casa dele e foi besouro pra todo lado e fechou a janela e correu – ele esperando o resultado no outro dia – morreu, o besouro comeu ele. Depois de três dias nenhuma notícia ele foi na casa dele e quando chegou lá que abriu a janela, a sala cheia de ouro, cada moeda enorme. Uma jarra enorme cheia de ouro.

Aí então ele viu o rapaz e disse:

- Oi rapaz! Você não quis não, né?

O outro falou:

-Rapaz, já que eu arranquei, me dê pelo menos a metade.

Ele disse:

- Não vou dar não. Você tirou e jogou aqui num foi? Eu num disse a você que quando Deus quisesse me dar, me daria aqui mesmo nessa rede?

Fonte: Material coletado na pesquisa Contos, Causos e Histórias do Oitero.

A “História da Botija” foi contada para uma turma do 5º ano. Durante o processo de contação dessa história, observamos a empolgação e a expectativa das crianças em relação ao enredo e o desfecho da história, já que conheciam o conto.

Com isso, acreditamos que este trabalho promoveu a construção de uma proposta educativa, em que todos os envolvidos construíram várias redes de saberes a partir da temática negra estudada. Dentro desse contexto, as crianças trouxeram suas experiências, afirmando:

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> "Minha mãe disse que minha avó conheceu um homem que tirou uma botija, ela disse que ele ficou muito rico tia, ele comprou uma casa bem grande lá no centro, ela disse que até hoje ainda tem botija enterrada aqui no Oitero". (PAULO, 2º ANO)
>
> "Eu sei tia, foi lá em cima não foi? Minha mãe até hoje tem medo de passar por ali, ela disse que até hoje tem mal assombração, por causa das botijas que tinham lá, foi até os negros que escondiam o ouro nos cabelos, depois enterravam pra ninguém saber onde estava, aí quando morria tinha que vim dar para os outros as botijas" (MARIA, 2ºANO)

Como podemos observar, uma vez que a história contada traz traços culturais de regionalidade e marcas da oralidade da comunidade, isso permitiu recuperar as tradições da cultura popular. Nesse sentido, as contadoras da história estabeleceram uma relação entre os conhecimentos escolares/formais com as diversas redes de conhecimentos trazidas pelos estudantes.

Como podemos observar, nessa aula de leitura, as histórias e conhecimentos dos educandos foram incluídos como parte do currículo. Observamos assim, que a escola colaborou com essa experiência social da comunidade, procurando entender seus significados.

Nessa concepção de educação rompeu-se, portanto, com os conhecimentos tidos como fechados confrontando-os com outras opções de conhecimentos, buscou-se portanto um criar desenho curricular mais justo e igualitário, mais humano.

Chamamos ainda a atenção para a relação ética estabelecida em sala, presenciamos assim um processo problematizador, com buscas da superação da monocultura do saber científico[46] de uma educação tradicional. Nesse aspecto, a atividade dos/as contadores/as das histórias, seguiam uma proposta de educação emancipatória, na qual os conhecimentos da comunidade dos estudantes foram valorizados, num processo dialógico, entendendo diálogo a partir de Freire (1987) quando afirma que:

[46] Segundo Santos (2002), esta lógica da monocultura do saber equivale ao status atribuído à ciência moderna e à "alta cultura". Nesse contexto, a escola é vista como espaço de produção de saberes científicos, portanto, não se considera os saberes populares no currículo escolar.

p. 498
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> O diálogo é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Nesse aspecto, compreendemos que através da leitura dessa história, tradicionalmente contada na comunidade, conseguiu-se extrapolar o currículo tradicional e construir um currículo contra-hegemônico. Isso significa dizer que as contadoras e os estudantes teceram suas práticas, a partir de redes de conhecimentos já existente, ampliando saberes sobre a cultura da comunidade do Oitero.

Nesse aspecto, compreendemos que o currículo se construiu de maneira diversa, sem controle. Currículo esse, que não foi centrado em verdades absolutas e sim na horizontalidade, em que todos os conhecimentos são reconhecidos e valorizados, não havendo, portanto, hierarquização de saberes. Dessa forma, configurou-se uma possibilidade de construção de um currículo mais criativo, em que:

> [...] cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber (SANTOS, 2000, p. 78).

Isso nos permitiu no dizer de Oliveira (2012): “[...] promover uma experiência social aos alunos [...] que equaliza conhecimentos, horizontaliza a relação entre eles e leva a perceber que são redes complexas de conhecimentos diferentes que estão nas bases sociais coletivas” (OLIVEIRA, 2012, p. 109). Essa prática pedagógica utilizada na escola Irmã Jolenta diferenciou-se daquelas que vêm predominando historicamente nas escolas quilombolas.

Diferenciada nesse contexto, pode ser considerada uma subversão pedagógica dentro da escola da modalidade em questão, sem que uma voz

ISSN 1981-3031
Vol. 01

se sobrepusesse a outra de forma autoritária e vertical e propôs a construção de um novo currículo inédito em que a identidade negra prevaleceu.

Isso só ocorreu à medida que a escola permitiu que as vozes dos antepassados quilombolas dos estudantes ecoassem na sala de aula, num processo dialógico que estava pautado acima de tudo pelo respeito. A desinvibilização dos saberes dos estudantes, que em algumas escolas são tratados como inferiores, portanto invisíveis, na sala de aula da escola Irmã Jolenta, ao contrário, fez parte da construção do currículo, nesse contexto as memórias e culturas dos quilombolas, seus saberes e valores, tudo isso fora reconhecido nos currículos contra-hegemônicos forjados cotidianamente na escola observada.

Compreendemos, assim como Oliveira (2003), que para se entender o que de fato acontece nos processos educacionais e que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar, como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais.

Ao problematizar a vida real nos currículos realizados nas salas de aula buscou caminhos que lhes possibilitaram compreender a existência cotidiana sem exigir a renúncia diante do que ela oferecia, mas, ao contrário, reconsiderou-se a necessidade de retorno à existência e à linguagem de todo o dia, ao buscar reavivar o contato com aquilo que, na vida comum, é irrigado pelo fluxo de narrativas, que muitas vezes passa despercebido pela/na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, trazemos o recorte da pesquisa Contos, Causos e Histórias do Quilombo do Oitero ainda em desenvolvimento. Buscamos refletir sobre experiências vivenciadas no âmbito da escola quilombola Irmã Jolenta

ISSN 1981-3031
Vol. 01

em que foram contadas histórias com temáticas negras originárias da própria comunidade para as crianças/estudantes.

Entendemos na relevância deste trabalho por acreditarmos que o contato com a literatura tradicional da comunidade possibilitará as crianças compreender melhor elementos culturais indispensáveis para o resgate da identidade negra, que já fora esquecida por grande parte dos indivíduos da comunidade.

Compreendemos, portanto, que durante a contação da história em questão conseguiu-se a superação da lógica hegemônica. Nessa concepção a sala de aula configurou-se como lugar de emancipação. Isso só ocorreu à medida que a escola permitiu que as vozes dos antepassados quilombolas dos estudantes ecoassem na sala de aula, num processo dialógico que estava pautado acima de tudo pelo respeito.

Neste contexto, o currículo escolar reafirmou seu poder como um documento que pode permitir ao estudante negro ver sua história sob uma ótica verdadeira, enxergando o mito da democracia racial, que nega e rouba sua identidade e história.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre redes de conhecimento e currículo em rede. **Revista de Educação da AEC**. Brasília, v. 31, n. 122, p. 94-107, jan./mar.2002.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**, tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação:** diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

IBIAPINA, I. Mª L. de M. **Pesquisa Colaborativa***:* investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola.** 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

QUIRINO, D.R. **Cotidiano e violência simbólica: a desconstrução do preconceito étnicorracial nas escolas** / Daisy Rodrigues Quirino – Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014. 175p.: il. – (Coleção Étno-racial).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

NEVES, I.S. Uma breve reflexão sobre as relações raciais na educação. In: FERREIRA, G.G; SILVA, E.H.; BARBALHO, J.I.S.(Orgs.). **Educação e Diversidades um diálogo necessário na Educação Básica.**1.ed. Maceió: EDUFAL, 2015.

OLIVEIRA, Inês B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2003.

OLIVEIRA, Inês B. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002.

SILVA, A.C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola.** 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: pensando a filosofia, seus desafios e possíveis perspectivas

José Aparecido de Oliveira Lima
aparecido.filosofia@gmail.com

Williams Nunes da Cunha Junior
williamsjr_cmf@hotmail.com

Cindia Maria Braga Albuquerque
cindiabraga@gmail.com

Resumo: O referido texto é fonte de estudos decorrentes da disciplina sobre "Educação Brasileira", no curso de pós-graduação em Educação, pelo Centro de Educação/CEDU da Universidade Federal de Alagoas/UFAL. O artigo buscará fazer um pequeno recorte acerca da discussão sobre a filosofia no contexto da educação brasileira. Com isso, é preciso destacar que as indagações sobre o que é filosofia e qual a sua importância na produção do conhecimento são a mais variada, que em meio à práxis na sala de aula, ela pode se realizar por meio dos questionamentos, das indagações e dos debates com alunos do ensino. Por fim, faremos uma reflexão acerca da descentralização da filosofia e do seu ensino, ficando evidente como disciplina, puramente, conteudista e, estritamente, Europeia.

PALAVRAS-CHAVES: Filosofia - Ensino de Filosofia - Educação.

1 INTRODUÇÃO

Poderemos afirmar que a filosofia não é uma ciência, mas faz "uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos" (CHAUÍ, 1999, p. 17). Bem como o faz com relação à religião, arte, psicologia, sociologia, política e história. Sendo assim, como ela desenvolve essa atividade de problematização e crítica?

As possíveis respostas para tais questionamentos podem partir do pressuposto da não aceitação das respostas prontas e tidas como verdadeiras. A filosofia pode encarar os fatos com um olhar crítico, pode procurar por meio de suas próprias investigações compreender a sociedade e as formas como ela se manifesta. Segundo Lima (2010, p. 66), "o trabalho da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

filosofia não consiste em trazer, necessariamente, soluções e respostas, mas em pensar o existente, a experiência individual e coletiva, a prática". No entanto, como esse conhecimento filosófico acontece na sala de aula? Como é realizado esse processo crítico no mundo? Por que a filosofia mantém em seu ensino atual uma compreensão conteudista e europeia?

É preciso entender que vivemos num tempo onde está cada vez mais difícil a prática do docente em filosofia, mediante tanta globalização, tecnologia e inversão de valores. Nesse contexto, a leitura vem se tornando cada vez mais escassa e o aprendizado cada vez mais árduo, tanto para o docente, quanto para os alunos que vivem uma vida precarizada e hostil.

Assim, buscaremos desenvolver um pequeno recorte acerca da importância desse conhecimento filosófico na história e suas transformações; após isso, buscaremos evidenciar esse conhecimento filosófico na práxis do ensino da filosofia em meio a sala de aula com os alunos do Ensino Médio e, por fim, faremos uma crítica a atual descaracterização da filosofia no seu ensino e por deixar de lado o cotidiano de alunos e professores inseridos num ensino e aprendizagem que tem como base, apenas, uma reflexão filosófica que não busca problematizar o contexto real de nossa vida cotidiana.

2. A história da filosofia no processo de construção e produção do conhecimento.

De acordo com Evandro Ghedin (2008, p. 55) "A Filosofia é a atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas apresentados pela realidade, e esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade". Por meio desse pensamento questionador buscam-se respostas que possam sanar necessidades e com isso possivelmente mudar o cenário de uma dada realidade.

Marilena Chauí fala sobre atitudes filosóficas, reflexões filosóficas e pensamento sistemático como formas de atuação da filosofia. A reflexão

ISSN 1981-3031
Vol. 01

filosófica questiona “Por quê? O quê? Para quê?” (CHAUÍ, 1999, p. 15), esse processo se dar pelas constantes inquietações acerca de algo posto no mundo. Já o pensamento sistemático busca por meio de enunciados racionais e bem elaborados, apresentar encadeamentos lógicos que demonstrem e provem as ideias que se acredita, não ficando apenas no senso comum. Desse modo, “a consciência filosófica procura explicar e compreender o que parece ser irracional e inquestionável” (CHAUÍ, 1999, p. 16).

É preciso entender que essas formas de como a filosofia se apresenta, pode nos levar a compreender de que forma chegamos a um esclarecimento diferente do habitual, saber o que é?, Como é? Por que é? Seria um processo constante de questionar. Ou seja, pode ser diferente?

Esse processo de entendimento levou a filosofia no percurso histórico a buscar esclarecer aquilo que estava subjacentemente, oculto. Com relação a esse processo, poderemos observar que diante dos quatros períodos da filosofia (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) houve uma busca constante acerca desse desvelamento, com base no contexto histórico, social e político, de cada época.

Sobre isso faremos dois recortes na história da filosofia em diferentes contextos, que a partir de uma reflexão filosófica, concepções e ideias foram instigadas no pensamento, na formação e na transformação de um povo.

Segundo Chauí (1999, p. 44), a Patrística, inserida na Idade Média (Período que envolve os séc. I ao séc. XV), esteve ligada a tarefa de evangelização, estando, portanto, em defesa da religião cristã. “para impor as ideias cristãs, os padres das igrejas as transformavam em verdades reveladas por Deus”. A patrística trazia como grande tema de discussão a “possibilidade ou impossibilidade de conciliar razão e fé” (CHAUÍ, 1999, p. 44). Alguns pensadores a julgavam irreconciliáveis, de modo que a fé seria soberana, outros, acreditavam ser possível, contudo, a razão permanecia subordinada a fé. E ainda havia os que acreditavam ser impossível a conciliação, pois cada uma teria seu papel e seu conhecimento específico e não deveriam ser

ISSN 1981-3031
Vol. 01

misturados. Ainda neste contexto, a Filosofia Medieval tinha Platão e Aristóteles como influenciam principais, sendo também de grande relevância a participação de Santo Agostinho e Tomás de Aquino, dentre outros pensadores. Centravam-se na relação da filosofia com a teologia. Sobre isso Lima, Melo e Menezes (2015, p.163) destacam que "a vida e o mundo eram vistos apenas com base nos princípios religiosos, onde Deus é o centro do mundo".

Outro período importante foi a Filosofia Moderna (Período que envolve os séc. XVII ao séc. XIX). As problematizações e debates da era medieval levaram os pensadores a uma nova concepção filosófica acerca das coisas. Essa nova concepção causou três mudanças significativas: o surgimento do sujeito do conhecimento, onde "a Filosofia começa pela reflexão, isto é, pela volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer sua capacidade de conhecer" (CHAUÍ, 1999, p. 46); o objeto do conhecimento, reconhecendo que "as coisas exteriores [...] podem ser conhecidas desde que sejam consideradas representações, ou seja, ideias ou conceitos formulados pelo sujeito do conhecimento" (CHAUÍ, 1999, p. 47); e a realidade apresentada por Galileu: "um sistema racional de mecanismos físicos, cuja estrutura profunda e invisível é matemática" (CHAUÍ, 1999, p. 47). Essa racionalidade foi aos poucos modificando os conceitos outrora defendidos pela filosofia de modo que hoje ela passa a ser questionadora, crítica e reflexiva. Ou seja, nesse novo pensamento, Deus não seria mais o centro do conhecimento, que agora, passaria a ser o homem.

Ora, mesmo diante desses dois pequenos recortes, podemos perceber que o conhecimento filosófico foi/é importantíssimo na evolução do indivíduo. Com isso tem-se atualmente o entendimento de filosofia como expressão do pensamento humano, das confusões existenciais e do inconformismo para com os problemas sociais. Esse pensar/refletir/questionar é condição de liberdade. É por meio dessa atitude que se pretende compreender a função de cada sujeito no mundo e sua significação. Por esta razão a filosofia se

ISSN 1981-3031
Vol. 01

apresenta como um processo de análise, reflexão e crítica. De modo que, segundo Ghedin (2008, p. 74) reflexão e crítica devem ser indissociáveis uma vez que a reflexão sem a crítica torna-se mera descrição.

Com isso pensar é condição indispensável para que o ser humano possa compreender o mundo e a si mesmo, estando constantemente em busca da verdade. Assim, a capacidade de se questionar, avaliar sua prática e repensar o seus atos são indispensáveis, de modo que "se não for possível perguntar, não será possível a reflexão e não há como construir conhecimento" (GHEDIN, 2008, p. 77).

Com relação às mudanças de concepção entre a filosofia tradicional e a moderna Ghedin (2008) destaca que houve uma transferência de foco, saindo do objeto para o sujeito ou da relação entre eles:

> Na Filosofia tradicional, o processo de construção de conhecimento estava condicionado ao objeto e concentrava-se nele, de acordo com o entendimento de que o objeto possuía uma essência e dela o conhecimento resultava. Na modernidade, essa ideia foi revestida e centrada no sujeito. Até muito recentemente, o processo de conhecimento vinha sendo compreendido como resultado quase exclusivo da relação estabelecida entre sujeito e objeto (p. 84).

Essas mudanças são determinantes no processo histórico, marcam períodos e vão sendo pensadas de modos diferentes, cada mudança ocorre através de um logo processo que envolve o pensar, o repensar, a dúvida e o questionamento, esse processo é comum para aqueles que não aceitam a posições estabelecidas, o que gera a reflexão crítica sobre o mundo, os sujeitos e o próprio pensamento. Diante disso, poderemos considerar verdadeira a afirmação de Ghedin (2008, p. 86), quando destaca que o conhecimento não está apenas no sujeito ou no objeto, como também não está apenas no método ou no conceito, mas na relação desses elementos, que juntos geram a produção do saber. Assim, "a filosofia é constante processo de criação. É fundamentalmente a criação de novas interpretações e de novos significados" (idem, p.88). A filosofia precisa reelaborar suas problematizações de acordo com seus contextos históricos, sócias e políticos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A filosofia acontece no lugar e em cada tempo determinado, tendo como base investigativa, o seu redor.

3. O filosofar como práxis no ensino da filosofia

Sendo a filosofia um constante processo de criação e tendo em vista que criar é agir de alguma forma no mundo, torna-se necessário pensar o filosofar como uma verdadeira práxis do ensino de Filosofia.

A palavra práxis é utilizada em sentidos diversos em variadas áreas do conhecimento, como a própria filosofia e a psicologia. A palavra tem origem no grego e significa conduta ou ação. Portanto, o filosofar visto como práxis é aquele que possibilita um agir no mundo, a partir de uma reflexão sobre esse mesmo mundo.

Para que essa práxis seja vista como crítica, Lipman (1995) aponta quatro condutas para se atingir esse fim. A primeira conduta diz respeito à crítica da prática dos colegas, a segunda diz respeito à autocrítica, a terceira à correção da prática dos outros, e por fim, a autocorreção. Para que esta práxis se concretize é necessário atentar-se para a prática do questionamento efetivo, que é aquele que gera intervenções e produz mudanças (GHEDIN, 2008).

Ora, segundo Lima (2010), a tarefa da filosofia (do filosofar) é iluminar o sentido teórico e prático daquilo que fazemos. Sendo assim, mais uma vez se reafirma aqui o filosofar como práxis, onde o questionamento encontra lugar especial. “Se não for possível perguntar, não será possível a reflexão e não há como construir o conhecimento” (GHEDIN, 2008, p. 77).

É interessante notar como teoria e prática aqui parecem constituir dois lados de um mesmo objeto, e assim deve ser, a fim de evitar toda alienação, isto é, a separação ou mesmo hierarquização entre essas duas dimensões constituintes daquilo que chamamos aqui de práxis.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Perguntar, portanto, assume uma dimensão ontológica, uma vez que nos caracteriza como humanos. Negar a possibilidade do questionamento é uma negação ontológica, uma vez que nos desumaniza e nos tira algo tão singular de nossa existência. É preciso, portanto, que o perguntar torne-se elemento central no processo do ensino de Filosofia.

O professor de Filosofia deve entender seu lugar-docente como o espaço propício em que se gera e se produz conhecimento, isto é, aqueles conhecimentos que nascem de sua prática, os quais Tardiff (2011), chama de saberes experienciais.

Os saberes experienciais são:

> [...] conjuntos de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (p. 48-49).

Estes saberes, por sua vez, auxiliam naquilo que chamamos aqui de práxis, fazendo com que esta seja vista como uma ação política, isto é, de transformação da realidade. É do professor de filosofia a tarefa de buscar reestruturar seu saber e seu ensino.

Uma vez que o questionamento ocupa um lugar de destaque na práxis do ensino de Filosofia, duas questões se tornam de fundamental importância. A pergunta primordial é a de saber o que é filosofia (FAVORETTO, 2008), uma vez que é a partir desta que serão os autores, os referenciais teóricos, tornando-se, pois, uma postura filosófica (DANELON, 2010).

Por outro lado, a questão de saber se o professor de filosofia é também filósofo parece ser colocada aquele que deseja tornar o ensino de filosofia uma prática sua. Assim como afirmam alguns especialistas neste ensino, concordamos que sim, o professor de filosofia deve ser também filósofo, não

ISSN 1981-3031
Vol. 01

sendo possível pensá-lo como outra coisa (CERLETTI, 2008). Ora, como poderia levar seus alunos a filosofar se ele mesmo não o faz?

A partir destas duas questões postas anteriormente, podemos pensar no professor de filosofia como alguém que ilumina os sentidos da prática filosófica e que, ademais, deve repensar constantemente sua prática, de forma permanente.

Portanto, é repensando sua prática, ou seja, filosofando sobre ela, que o professor de filosofia, como filósofo, pode assumir uma postura filosófica de melhoramento de seu agir docente, respondendo para si mesmo a questão do que é filosofia e escolhendo os melhores caminhos para se traçar o ensino de Filosofia. É nisso que consiste o que aqui chamamos de práxis, a qual possui o próprio filosofar como fundamento.

4. Um problema filosófico chamado ensino de filosofia no Ensino Médio

Entretanto, levando em consideração os tópicos anteriores, tais como, a importância do conhecimento filosófico na formação e transformação do indivíduo e sua práxis no contexto do ensino da filosofia no ensino médio, buscaremos problematizar a realidade da filosofia e do seu ensino em meio aos tempos atuais, seus desafios e suas perspectivas.

Falar da importância do conhecimento filosófico na formação do aluno de ensino médio e enquanto um instrumento para o professor de filosofia, em nossa opinião, é lutar pela autonomia de pensamento, é lutar por uma mudança cultural de vida e, principalmente, lutar contra paradigmas que escravizam crianças, adolescentes e jovens.

> Aos poucos, ao longo de nossa infância, adolescência, juventude, vamos adquirindo entendimentos das coisas que compõem o mundo que nos cerca, das relações com as pessoas, das normas morais e sociais que regem as relações entre os seres humanos. Nós, por isso, nos acostumamos a esses entendimentos, a partir do momento em que fomos adquirindo-os espontaneamente (LUCKESI; PASSOS, 2004).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Diante disso, é preciso que o professor se utilize do conhecimento filosófico e impulsione os alunos para o debate, os embates da vida e para as confrontações de ideias.

Segundo o professor Dr. Walter Matias de Lima (LIMA, 2010), para fugir da apatia que envolvem professores, alunos e a educação atual, é preciso uma ruptura com o senso comum e com o dogmatismo, "[...] propiciando a abertura para o debate, a crítica, a manifestação da contradição no âmbito da relação entre o público e o privado, naquilo que é urgente para a construção da cidadania em Alagoas" (p. 66).

Diante disso e pensando nessa ruptura, buscaremos fazer uma crítica ao ensino da filosofia nos moldes atuais. Noutras palavras, o ensino da filosofia vem abrindo mão de sua criticidade por um processo tecnicista e conteudista, tendo em vista, provas, provinhas e provões que evidenciam objetivos de preparar o aluno a reproduzir conhecimentos, sem as características primordiais da filosofia, ou seja, sua argumentação, estranhamento, debate e olhar crítico do mundo. "O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade" (LUCKESI, 2011, p. 154).

Diante disso, o aluno de ensino médio precisa ter a sua experiência particular com o conhecimento filosófico, buscando de forma crítica, sair do senso comum e adentrar num novo posicionamento perante a realidade social. É preciso que o aluno possa, ele mesmo, experienciar e não mais só reproduzir.

A importância de um olhar crítico do contexto que nos cerca conduz o indivíduo a busca pelo conhecimento, ao mesmo tempo em que esse mesmo indivíduo adentra no processo de estranhamento e passa a problematiza o meio em que vive e questionar a realidade que é imposta a ele.

5. Possibilidade de uma nova perspectiva para o ensino da filosofia com vista nos sujeitos e nos seus contextos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O ensino da filosofia no Brasil acontece na/pela concepção Eurocentrista, ou seja, segue uma característica dogmática num contexto grego, alemão, italiano, enfim, continuamos a fazer filosofia olhando para a Europa (a chamada “filosofia ocidental”). Assim, mediante os estigmas de uma filosofia fora do nosso contexto, filosófico, social e político, ficamos de costas para o nosso continente e para nossas “outras” filosofias, tais como, a filosofia africana, oriental e, principalmente, a filosofia latino-americana.

É necessário desenvolver uma filosofia que busque problematizar o contexto real de seu povo, de suas precariedades e de suas lutas. Como foi definida anteriormente, a filosofia foi fundamental na evolução, construção e transformação do homem durante a história, levando em contas, a realidade dos indivíduos.

O filósofo nigeriano K.C. Anyanwu, no portal Global Voices (2014), busca definir a filosofia africana como “aquela que se interessa na maneira que o povo africano, do passado e do presente, entende o seu destino e o mundo no qual vive”. É preciso saber quem fala e de quem se fala.

Um problema real e instigante é perceber que mesmo fazendo fronteiras com os países da América do Sul e Central, não conhecemos quase nada ou, absolutamente, nada dos pensamentos filosóficos que envolvem o contexto latino-americano. Para o professor de filosofia latino-americana, Antônio Vidal Nunes, no Portal Ciência&Vida (2016), “Não há como fazer Filosofia sem recorrer à tradição, mas isso não justifica o esquecimento daquilo que é nosso, da realidade que nos envolve”.

É necessário superar uma ideia Europeia de fazer filosofia. A filosofia precisa estar englobada no contexto histórico de um povo, de uma região e de seus contextos precarizados. Esse contexto pode envolver indivíduos que precisam vivenciar um processo de emancipação de realidades segregadoras e alienantes. Noutras palavras, o ponto chave das problematizações filosóficas podem ser instigadas nos/pelos próprios indivíduos da realidade do

p. 512
ISSN 1981-3031
Vol. 01

lugar em que estão inseridos. “O conhecimento direto da realidade decorre do esforço que o sujeito do conhecimento faz para obter um entendimento adequado da mesma” (LUCKESI, 2011, p. 158).

O conhecimento do contexto em que o indivíduo está inserido produzido de maneira crítica faz com que esse indivíduo possa perceber e conceber uma nova realidade a partir daquilo que foi imposto previamente.

Assim como afirma Lima (2010):

> Pensar é criar, não unicamente refletir. É colocar a questão do sentido (da produção do sentido e o sentido da produção), não da verdade. É exercer o pensamento como atividade inventiva na ordem dos problemas, das regras e dos conceitos: o pensamento como criação. Essa é uma das possibilidades do ensino da filosofia: experimentar novas relações entre os seres, construir novas composições; o pensamento como plano de composição onde as relações e os acontecimentos se constroem e se desconstroem (p. 70).

Diante destes tempos modernos em que estamos inseridos, uma filosofia que busque problematizar os nossos contextos, a recuperação de nossos valores éticos, a compreensão acerca de uma autonomia crítica em relação à sociedade, tornam-se questões urgentes.

Considerações finais

Acreditamos que, quanto mais cedo os alunos da educação básica tiverem contato com o conhecimento filosófico, mais cedo adquirirão valores, criticidade e autonomia de pensamento, para um melhor desvelamento da vida, do contexto social e político em que estão inseridos.

Tanto os professores como os alunos precisam experienciar as vidas precarizadas em que vivem e estão imersos, principalmente, o professor, pois, um professor de filosofia que é pobre em experiências sociais, empobrece o conhecimento filosófico que pode buscar lidar com esses sujeitos sociais e seus contextos. Poder adentrar na realidade do outro

ISSN 1981-3031
Vol. 01

(Aluno, professor, escola, bairro, sociedade...) é poder vivenciar a experiência biográfica do “outro”, que é indispensável para a emancipação do meu “eu”.

É preciso perceber a importância desse conhecimento na escola, tendo em vista sua volta aos currículos. Se foi possível essa volta, é porque pensadores da educação perceberam que a filosofia pode quebrar as correntes que envolvem jovens acorrentados em meio ao senso comum das, ‘normas existenciais’ da vida; da ideia de que “é assim que tem que ser” ou que “foi Deus que quis assim”.

É imprescindível fugir do circulo vicioso de uma filosofia conteudista e tecnicista que tem como objetivo apenas reproduzir e reproduzir. É preciso que a filosofia gaste menos tempos com as ideias e conteúdos dos filósofos e passe a demorar-se, entrelaçar-se nas necessidades e precariedades do outro que, muitas vezes, é a mesma que a minha

Pensamos que em meio às crises de identidade que envolve a filosofia, o seu ensino e a formação de professores de filosofia, “É necessário e urgente repensar a formação inicial de professores (as) em curso de licenciatura neste país” (MATOS, 2013, p. 40).

Abrir a discussão do conhecimento para nosso contexto político, social, econômico, étnico racial, epistemológico e identitário, enfim, para nosso contexto brasileiro é de suma importância para o contínuo desenvolvimento de nossa sociedade.

Noutras palavras, é necessário perceber que a filosofia pode ser um meio para buscar/adquirir o conhecimento dando continuidade a formação e transformação do ser humano através da história. Noutras palavras, o conhecimento filosófico não pode ficar preso ao filósofo, a uma concepção, à época, a uma visão de um determinado tempo, ou a uma ideologia do professor.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

REFERÊNCIAS

CERLETTI, Alejandro A. “Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica”. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1999.

DANELON, Márcio. “Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio”. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (orgs.). **Filosofia: ensino médio**. (Col. Explorando o Ensino; v. 14). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FAVORETTO, Celso. “Filosofia, ensino e cultura”. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no Ensino Médio**. Cortez. São Paulo, 2008. (coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

LIMA, José Aparecido O.; MELO, Elizabete A.; MENEZES, Anderson. A necessidade do conhecimento filosófico para a formação humana. **Revista Contemplação**, 2015 (12), p.154-171.

LIMA, Walter Matias. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Problematizando a cidadania e a formação docente. *In*: **Revista Debates em Educação.** Vol. 2, nº 4. Maceió, 2010. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao /article/view /562/295>>. Acessado em: 01 de agosto de 2016. p. 66–77

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCKESI, Cipriano. PASSOS, Elizete. **Introdução à Filosofia**: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Junot. **A formação pedagógica dos professores de Filosofia:** Um debate, muitas vozes. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

NUNES, Antônio. A Filosofia na América Latina: uma leitura do seu desenvolvimento.**Portal Ciência & Vida**. 2016. Disponível em: << http://portalcienciaevida.uol.com.br/esfi/Edicoes /33/imprime130277.asp>>. Acessado em: 01 de agosto de 2016.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

RAKOTOMALALA, Lova. Cinco pensadores modernos africanos que tratam de identidade, língua e regionalismo. Trud. Elizabeth Athayde Barrett. **Portal Global Voices**. 2014. Disponível em: <<https://pt.globalvoices.org/2014/08/22/pensadores-modernos-africanos-identidade-lingua-regionalismo/>>. Acessado em: 01 de agosto de 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 12ed. Petrópolis: Vozes: 2011.

p. 516
ISSN 1981-3031
Vol. 01

FILOSOFIA E INFÂNCIA: considerações sobre o ensino de Filosofia para crianças

Williams Nunes da Cunha Junior
williamsjr_cmf@hotmail.com

Dariely Lays Monteiro de Lima
darielymonteiro@hotmail.com

Resumo: Como ensinar Filosofia para crianças? Responder a esta pergunta é o que motiva o nosso trabalho. Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, abordamos o conceito de infância do ponto de vista histórico-cultural, buscando entender qual a compreensão de infância ao longo da história até nossos dias. Refletimos ainda sobre a relação filosofia e infância, pensando nos aspectos semelhantes entre esses dois conceitos, tendo na Filosofia e na Infância um mundo de possibilidades. Por fim, pensamos o ensino de Filosofia para crianças, a partir da proposta do filósofo americano Mathew Lipman. Em sua proposta o ensino de Filosofia estimula questionamentos, não sendo, portanto, um ensino de História da Filosofia. Para isso é preciso que o educador faça de sua sala de aula um lugar que ofereça liberdade às crianças, a fim de que elas sejam convencidas a questionar. Aqui, a sua concepção de infância é importante, pois para desenvolver esse trabalho, o educador precisa acreditar na capacidade da criança de dar significado ao mundo. A Filosofia tem a capacidade de criar crianças livres e autônomas e é isso que se pretende com o ensino de Filosofia para crianças.

Palavras-chave: Ensino – Filosofia – Infância – Lipman.

1 INTRODUÇÃO

Num momento em que o ensino de Filosofia se torna cada vez mais tenso, com propostas que visam torná-lo um ensino de seus conteúdos, ministrado por sabe-se lá quem e sabe-se lá o que, pensar num ensino de Filosofia em outro nível de ensino que não os já supostamente consagrados, é um grande desafio.

Pensamos que não é possível refletir sobre o ensino de Filosofia para crianças sem pensar o que é infância, quais as concepções sobre esta fase da vida humana ao longo do tempo, sem levar em consideração suas especificidades. Por isso, nosso trabalho, a partir de uma pesquisa

ISSN 1981-3031
Vol. 01

bibliográfica de obras sobre a temática abordada, começa trazendo algumas luzes para pensar a infância. A partir de um viés histórico-cultural, nos tempos históricos e na produção cultural desses tempos, buscamos compreender o que se entende por infância.

Logo de início nos deparamos com a questão de saber se a infância sempre existiu ou é apenas uma invenção moderna. É realmente somente a partir do século XVI que nossa história experimenta o **sentimento** do que seria a infância, com seus tempos próprios e suas particularidades? Mostramos aqui que para alguns historiadores e estudiosos da temática, sim, a infância é uma invenção tardia. Para outros, porém, o que ocorre na realidade não é uma ausência do sentimento de infância, mas sim, que cada sociedade, ao seu modo, possui o seu próprio sentido de infância, sendo possível falar de “infâncias”, e não, “infância”. É com este entendimento de “infâncias” que concordamos.

No Brasil, as políticas públicas da infância aparecem bem tardiamente. Pelo menos enquanto entendimento da infância como uma fase específica, com características peculiares, somente no século XX é que aparecem as primeiras ações efetivas de cuidados com a criança. De modo mais significativo, na década de 1990, com o Estatuto da Criança de do Adolescente – ECA. Ademais, nos documentos oficiais do governo que tratam sobre a educação da infância, nesse mesmo período, é possível encontrar a infância como um tempo específico no qual as crianças pensam e sentem um mundo de um jeito muito particular.

No segundo tópico, nos propomos estabelecer uma relação entre a Filosofia e a infância, compreendendo o que esses dois conceitos possuem de semelhanças, sendo uma destas a capacidade de indagar sobre o mundo, criando significados e ressignificando aquilo que nos cerca. Ademais, a capacidade de ambas de estarem repletas de possibilidades, de ser um silêncio do pensamento perene de novidades, de abertura ao estrangeiro, ao diferente, de não ser o acabado, fechado em si.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Essas características da infância, permitem as crianças adentrarem no ensino de filosofia, principalmente pela capacidade de interrogação e questionamento. Ao perceber este campo de possibilidades, o filósofo americano Mathew Lipman, desenvolve um método próprio para as crianças, pautado no senso inquisitivo que as crianças possuem, um ensino voltado para o estabelecimento de comunidades de investigação na escola. As salas de aula tornam-se comunidades de investigação, a partir de temas da ética, o belo, o bem, a verdade, a justiça. Portanto, não se trata de um ensino voltado diretamente para a história da filosofia, mas para a capacidade de filosofar.

Não é de nossa intenção esgotar este tema ou as reflexões sobre ele. Apenas pretendemos fazer considerações sobre as quais acreditamos importantes dentro da temática do ensino de Filosofia. Acreditamos ainda que é refletindo sobre essa temática que contribuiremos para o andamento das pesquisas no tema, contribuindo assim para a prática deste ensino com as crianças.

2 PARA PENSAR A INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

2. 1 ESCLARECENDO CONCEITOS

Uma vez que nos propomos pensar a relação entre filosofia e infância, trazendo algumas considerações sobre o ensino da filosofia para crianças, acreditamos que se faz necessário, a partir de uma reconstrução histórica e cultural, pensar o conceito de infância. Como, ao longo da história humana, de suas representações culturais, a infância foi pensada, imaginada?

Antes de mais nada, é preciso considerar que o próprio conceito de infância é algo relativamente recente. É entre os séculos XVII e XVIII que ele aparece como uma categoria social (BERNARTT, 2009), embora a conscientização da infância como uma fase da vida com características próprias já comece a aparecer um pouco antes, por volta do século XVI.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Alguns teóricos da infância, como Ariès (1981) chegam a negar a existência da infância, nos períodos que entendemos como Antiguidade e Idade Média. Já outros entendem que, na verdade, todas as sociedades tinham uma concepção de infância, como Stearns (2006) e Heywood (2004), os quais corroboram com a ideia de diferentes concepções de infância em tempos e lugares distintos, o que nos leva a pensar em “infâncias” e não “infância” (LUSTIG *et al.*, 2017, p. 10).

Ademais, seria preciso admitir a diferença entre o conceito de criança e de infância, sendo à primeira vista como um sujeito histórico, social e cultural, se referindo, portanto, a um grupo de pessoas; enquanto a segunda se refere a uma das etapas da vida de uma pessoa (LUSTIG *et al.*, 2017).

Diante do exposto, esclarecemos nossa postura nesse artigo que é o de pensar que a infância sempre existiu, embora tratada de maneiras diferentes de acordo com o tempo, o lugar e a condição social em que a criança estivesse inserida.

2.2 INFÂNCIA: HISTÓRIA E SENTIDOS

Na Antiguidade, encontramos em Platão um referencial para nos aproximar da ideia de infância presente naquela sociedade de seu tempo. A infância é vista como o momento de inferioridade, é apenas aquilo que antecede à fase adulta, mas como um momento de preparação para esta, e não com características peculiares.

> [...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente**,** diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302 *apud* LUSTIG *et al.*, 2017, p. 04).

A infância é vista como possibilidade, como um perene vir-a-ser, portanto, não é nada ainda, apenas em potência. Aqui encontramos a ideia da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

infância como o tempo do imperfeito, da ignorância, do não saber (KOHAN, 2015). Ora, numa sociedade em que a palavra desempenhava tamanha importância, numa sociedade em que o cidadão se destacava pela representação discursiva na ágora, não falar ou não ter direito a fala, o tornava um invisível, quase um não-ser.

Essa compreensão da infância como algo menor, pode também ser encontrada no diálogo *Górgias*. Ali, num diálogo entre Sócrates e Cálicles, este deixa transparecer esse entendimento ao acusar o filósofo de assumir uma postura infante porquanto filosofar não caberia bem aos adultos, os quais deveriam se ocupar de coisa mais séria, como a política, isto é, os assuntos da *pólis* (KOHAN, 2015).

Na Idade Média, a infância quase desaparece. Não há crianças neste período. Nas representações artísticas da época, por exemplo, as crianças simplesmente não são representadas. Os anjos, retratados mais tarde como crianças, são nesta época representados como adultos (LE GOFF, 1983). A infância é o tempo do invisível.

As crianças são, então, vistas como adultos em miniatura. Nas vestimentas, isso se torna evidente. Não há diferenciação nas roupas de adultos e crianças. Ao dominar as palavras, aproximadamente aos sete anos, a criança já é considerada adulta. Já pode trabalhar ou aprender a lutar.

> Esta Idade Média utilitária, que não tinha tempo de se apiedar nem se maravilhar diante da criança, mal as via. Já disse que não havia crianças na Idade Média, mas apenas pequenos adultos (...) Apenas saídas de perto das mulheres, onde seu pueril não era levado a sério, eram lançadas na fadiga do trabalho rural ou na aprendizagem militar (LE GOFF, 1983, p. 287).

É a partir do século XVII que a infância começa, de fato, a ser entendida como uma etapa de vida diferente. A partir daí o modo de vestir das crianças começa a se diferenciar. Além disso, já é possível perceber suas representações nas obras de arte. A infância começa a exigir mais cuidados.

p. 521
ISSN 1981-3031
Vol. 01

A criança ganha novos espaços, novos cuidados. E a escola será uma prova maior disso.

A obra do filósofo Jean-Jacques Rousseau, *Emílio* ou *Da Educação* (1762), representa uma nova concepção da infância como um período diferente. Nela, o filósofo ressalta que a criança deve ser vista em seu próprio mundo e não como uma mera projeção do adulto. É necessário que a criança seja respeitada em sua capacidade criativa e imaginativa (LUSTIG *et al.*, 2017).

É a partir do estabelecimento de valores morais e condutas com relação à criança que a construção social da infância se concretiza (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2017, p. 07). São essas concepções morais que irão orientar as escolas durante muito tempo, inclusive no Brasil, como veremos adiante.

Como podemos perceber, em todos os momentos abordados, seja por um viés histórico ou por um viés cultural, a infância não deixa de existir. Seja vista como um tempo inferior, seja vista como quase não existente, reduzida apenas ao período da não-fala (*infans*), seja como um período em que a criança possui suas características próprias, não a partir do mundo adulto, mas a partir de seu próprio mundo. Portanto, devemos falar em uma abordagem das infâncias.

2.3 INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil colonial, a diferença de tratamento à infância estava diretamente relacionada com a condição social da criança (BERNARTT, 2009). Com relação à educação, por exemplo, esta era garantida aos filhos dos mais abastados da sociedade, enquanto para os demais, quando se oferecia, era o mais simples e básico, muitas vezes voltado à educação para o trabalho.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O que se segue daí, passando pelo regime imperial, depois republicano, é uma série de reformas educacionais, as quais muito pouco ou nada alteraram significativamente enquanto políticas públicas para a infância. No período que chamamos de primeira república, começam as primeiras políticas voltadas para o cuidado com as crianças, são elas alvo das ações higienistas.

Em 1919, cria-se o Departamento da Criança no Brasil, o qual deveria ser responsabilidade do Estado, contudo, acabou sendo mantido por doações (BACH; PERANZONI, 2014). Já na década de 1940, surge o Departamento Nacional da Criança, o Serviço de Assistência a Menores, além da criação do Fundo das Nações Unidas para a Educação da Criança – UNICEF, em 1946 (BERNARTT, 2009).

A Constituição Federal de 1988 estabelece o atendimento escolar das crianças como direito social. E, finalmente, um marco na legislação sobre criança é a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069, em 1990. A criança aparece, então, como cidadã de direitos, dotada de necessidades próprias e capacidades, as quais, por meio da educação, deveriam ser desenvolvidas.

Com relação à educação das crianças, os documentos oficiais afirmam a capacidade das crianças de sentir e pensar o mundo de um jeito próprio. Por meio das diversas linguagem, as crianças demonstram o quanto podem ter ideias originais sobre mundo que as cerca (CALDEIRA, 2017). Isso se encontra bem explícito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Destacaremos, então, algumas das características apontadas por estes documentos oficiais sobre a educação infantil, características estas essenciais para um salutar filosofar: a criança deseja, aprende, narra, questiona, produz cultura, manifesta seus interesses. Em suma, alguém que tem seu jeito próprio e bem característica de ver o mundo.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nosso objetivo, nesse primeiro momento, foi pensar sobre o conceito de infância, sobre como este conceito se desenvolveu, a partir de um viés histórico e cultural, como se pensou a infância ao longo de nossa história brasileira, incluindo o que nos dizem os documentos nos dias atuais. Ainda que de modo não tão profundo e abrangente, foi possível perceber como há diferentes concepções de infância, desde a infância como incompletude e etapa inferior até a infância como período de criação, significação e ressignificação do mundo.

Ao que nos parece, a infância parece ser um momento muito propício para a criança desenvolver a atitude filosófica, por meio da capacidade de investigação, questionamento, curiosidade, elementos tão próprios dessa fase. “(...) a infância é quase uma condição da filosofia” (KOHAN, 2015, p. 217). Portanto, passemos agora a pensar sobre a filosofia para crianças.

3 FILOSOFIA E INFÂNCIA: POSSÍVEIS RELAÇÕES

Neste tópico de nosso trabalho, queremos pensar nas possíveis relações entre esta fase da vida, repleta de características próprias, algumas delas já mencionadas neste artigo, e a Filosofia, como essa potência do pensamento, assim como a arte e a ciência. Para tanto, vamos tomar como referência umas das produções de Kohan (2015), na qual tão brilhantemente faz uma analogia entre esses dois conceitos.

A origem da palavra infância se encontra no latim *infantia*. O infante é o não-falante, mas, não apenas o não falante, ele é aquele que ainda não pode elaborar logicamente o enunciado capaz de expressar o pensamento. Ainda mais, é o silêncio que precede ao discurso, na organização do raciocínio.

> Entre os muitos sentidos que se têm dado à infância, apresento um: a *infantia* como a diferença entre o que pode e o que não pode ser dito, o indizível, algo perdido que habita imperceptivelmente o dizível como sua sombra, seu lembrete, um não dito que obra como uma condição para que se possa dizer algo com sentido (KOHAN, 2015, p. 223).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Antes de ser dito, o discurso é pensado. Esse silêncio que o antecede é a infância. Contudo esse silêncio não é ausência de pensamento. Pelo contrário, é um não dito perene de significação e ressignificação do mundo. Eis a infância. Mais ainda: é um silêncio abundante de possibilidades. A infância é possibilidade. É condição para o surgimento do novo. E é essa condição que deve permear o trabalho pedagógico do professor de filosofia, como outrora dito.

A Filosofia, o que significa então? O que tem a ver com infância? Tem muito a ver, pois é ela também a infância do pensamento. É ela esse não acabado, não conclusão de nada. Por isso mesmo, condição para outros possíveis, para descoberta de outros novos. É infância. Talvez por isso mal vista, não muito bem quista, inútil, sem muito de importante para oferecer. Mais que isso: desestabilizadora, inquietante, incomoda.

Por suas características tão aproximativas, não poderia mesmo a Filosofia contribuir significativamente com a valorização da infância? É preciso levar a sério os questionamentos inquietantes que vêm das infâncias reais, é preciso ajuda-las a descobrir os significados de seu viver dando-lhes voz, espaços, linguagens, trazendo à luz seu universo simbólico, suas emoções, sua imaginação (ARROYO, 2013). E como pode a Filosofia contribuir para isso!

A Filosofia possui seu jeito próprio de pensar o mundo, as coisas, os fenômenos. A infância também o tem. A Filosofia carrega um universo de possibilidades, de significações. A infância também é este universo de mundos possíveis, é oportunidade de infinitas criações. Se a Filosofia incômoda, é porque questiona, é inquisitiva. A criança infância também o é, deseja saber e sempre saber o porquê. A Filosofia e a infância nos molestam porque nos levam a reconhecer nossa ignorância e podem colocar em questão nossa maturidade profissional, teórica e pedagógica.

Portanto, se faz primordial – por ser realmente a primeira fase da vida e a primeira fase escolar – reconhecer na infância todas as suas

p. 525
ISSN 1981-3031
Vol. 01

potencialidades, não podemos ignorar a riqueza que esta fase da vida carrega em si. “Quando não se reconhece a infância, a educação e a docência não conseguem se reconhecer” (ARROYO, 2013, p. 183). E a filosofia, por certo, pode contribuir nesse reconhecimento!

4 POR UMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Em circunstâncias atuais percebemos uma desvalorização da filosofia enquanto matéria educativa em nosso país, porém a mesma é de grande importância para os nossos educandos ainda em formação social e política. O ensino de tal matéria deveria estar presente desde o início da vida escolar, pois é ainda quando criança que começamos a questionar.

A filosofia na grade curricular da escola primária viria estimular estes questionamentos, os quais constituem-se como prática de filosofar ainda não aperfeiçoada, e na maioria das vezes interrompidos. “Trata-se, na proposta de filosofar com crianças, de trabalhar para que essas interrogações ou questões não sejam amortecidas” (LORIERI, 2014, p.99).

O dever do educador, enquanto professor de filosofia para crianças, seria dar-lhes liberdade de expressão, convida-las a pensar, a questionar e se questionar, e nesse ambiente de liberdade de pensamento desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. Ele deve estar ciente de que a criança tem a capacidade de formar suas próprias opiniões a partir de uma reflexão própria.

> Se pudermos, de algum modo, preservar o seu seno natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva aos seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN, OSKANIAN e SHARP *apud* LORIERI, 2014, p. 101).

Lorieri (2014) denomina essa filosofia para crianças de iniciação filosófica ou de sensibilização destas para o trabalho de filosofar. O que seria tomar a criança que já tem suas próprias interrogações e fazer com que ela

ISSN 1981-3031
Vol. 01

se sinta à vontade para levar esses porquês à sala de aula. O autor afirma ainda que nessa sala de aula devem ser criados momentos para essa educação filosófica. Nesses momentos podem ser usados recursos como teatro, literatura, filmes pequenos, objetivando a melhora do pensar. Este seria o papel do educador no ensino de filosofia para crianças.

Um dos filósofos que acreditam na necessidade da filosofia na infância é Matthew Lipman. Ele foi o criador de um recurso para essas aulas, as denominadas assim por ele, novelas filosóficas. É interessante, pois os personagens dessas novelas são crianças que tem questões filosóficas, e estas investigam as respostas dadas a elas e também as questões. “Espera-se que crianças, ao lerem em conjunto as novelas filosóficas se sintam provocadas a explicitar suas próprias questões” (LORIERI, 2014, p.102). Estas novelas seriam usadas pelas crianças naquele momento de liberdade de pensamento que falamos acima, são um recurso do currículo criado por Lipman. Os diálogos criados pelo filósofo trazem temas com a ética, o belo, o bem, a verdade, a justiça. Ele acredita que a filosofia infantil é capaz de formar crianças críticas e de autônomas.

> A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à critica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primaria, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída. (LIPMAN, 1995, *apud* LORIERI, 2014, p.105).

Ele também traz pra os seus leitores a necessidade da transformação da sala de aula em comunidade de investigação, ou seja, a uma aula de filosofia não seria uma sala de aula comum, mas sim, comunidade (de maneira que as crianças se sintam em comunidade), para que todos se sintam bem em expressar seus questionamentos que serão provocados através das novelas, e assim ao expressá-las, sejam respondidas de acordo com o pensamento das pessoas da comunidade (as crianças), sendo analisadas por todos, tanto as perguntas quantas as respostas, para que

ISSN 1981-3031
Vol. 01

assim cada um tenha sua resposta a partir de um pensamento crítico reflexivo.

Observamos que Lipman tem todo um currículo de como ministrar e o que usar nessas aulas de filosofia para crianças, que é muito bem elaborado, e até plausível, porém criado para a realidade de seu país. Nós temos um país de cultura diversa e de realidade diferente do país de Lipman. Para nossas crianças talvez esse currículo não desse tão certo. Contudo, sabemos que é de grande importância e necessidade que desde já a filosofia esteja presente na educação infantil de nosso país, como obrigação curricular, então é relevante que criemos o nosso próprio currículo, o nosso próprio material, de acordo com a nossa cultura, a nossa realidade, de acordo com as peculiaridades de nosso país. E que o mais breve possível seja implantada nas salas de aulas das escolas primária.

Sobre a formação dos professores que irão ministrar estas aulas, Lipman afirma que o docente para o ensino de Filosofia com crianças deveria ter uma formação em quatro estágios: 1º preparo de monitores; 2º estágios de explosão do currículo; 3º o estágio modelador; 4º estagio de observação. Ademais, deveria ter um conhecimento amplo na área de filosofia.

> ... ás vezes os professores tem cursos de filosofia da educação. [...]. Mas tais cursos são inúteis no que se refere a prepara o professor para incentiva as crianças a pensarem filosoficamente. Um curso universitário de filosofia não prepara o professor para traduzir conceitos e terminologias da filosofia de uma maneira que as crianças possam entende. (LIPMAN, 2001, p.74 *apud* CIRINO, 2014, p. 151).

A partir dessas colocações percebemos que para Lipman o docente de pedagogia ou de filosofia não poderia ministrar essas aulas, mas que apenas profissionais formados na educação de filosofia para crianças seriam capacitados para exercer tal função. Enquanto pesquisadores da filosofia para crianças, discordamos que seja necessário tal formação especifica, pois acreditamos que docentes de pedagogia, os quais tem enquanto professores

ISSN 1981-3031
Vol. 01

de crianças a função de ministrar aulas sobre diversas áreas do ensino, também tem a capacidade de ensinar filosofia desde que a matéria esteja em sua grade curricular enquanto ainda acadêmicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos na infância como esse tempo peculiar, de características próprias, as quais devem ser valorizadas e respeitadas. A criança, nessa fase de sua vida, pode aventurar-se nos questionamentos que a Filosofia tende a potencializar. Isso não seria retirar da infância sua especificidade? Não seria corroborar para uma "adultização" da criança? Cremos que não. Uma vez que não se trata de levar informações para as crianças, antes sim, estimular algo tão próprio delas na descoberta do mundo: sua capacidade inquisitiva.

Para tanto, se faz necessário que o educador veja a infância não como uma fase de carência, de ausência, na qual ela nada tem a dizer, ou nada pode fazer. É preciso que o educador tenha ciência das capacidades da criança, e como um mediador, promova na sala de aula um ambiente de liberdade para que as crianças se sintam à vontade para questionar.

As novelas filosóficas podem ser um meio para esse ensino, como propõe Lipman. Contudo, é preciso que o professor de Filosofia para crianças tenha a capacidade para criar seu próprio material, ainda que tomando por base o material já elaborado pelo filósofo americano. Consideramos essencial a adaptação da proposta de Lipman para o contexto no qual a proposta será aplicada.

Por fim, consideramos, com relação a proposta do filósofo americano sobre os professores passarem por uma formação específica para Filosofia com crianças algo não tão essencial assim, desde que o docente tenha tido um contato com a Filosofia da Educação na sua formação acadêmica. É preciso sim, que o professor tenha familiaridade com a Filosofia e com o filosofar.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A Filosofia tem essa capacidade de criar crianças livres e autônomas, e é por isso que defendemos um ensino de Filosofia voltado para as crianças, respeitando aquilo que lhes é próprio. Ora, se a educação tem por tarefa o destino do pensamento humano, ela deve ensinar às crianças como pensar. E porque não fazer isso com a Filosofia?

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACH, Eliane Loreni; PERANZONI, Vaneza Cauduro. "A história da educação infantil no Brasil: fatos e uma realidade". *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, nº 192, 2014.

BERNARTT, Roseane M. A Infância a partir de um olhar sócio- historico. IN: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: PUC, outubro, 2009.

CALDEIRA, Laura Bianca. *O conceito de infância no decorrer da história*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

CIRINO, Maria R. Dantas. "Filosofia com crianças: estratégia para o pensar bem infantil". In: MATOS, Junot C.; COSTA, Marcos Roberto N (orgs.). *Ensino de Filosofia*: questões fundamentais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

KOHAN, Walter O. "Visões de Filosofia: Infância". *ALEA*, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216 – 226, jul-dez, 2015.

LE GOFF, Jacques. *A Civilização do Ocidente Medieval*. Lisboa: Estampa, 1983.

LORIERI, Marcos Antônio. "Filosofar com crianças: possibilidades. Contribuições de Mathew Lipman". In: MATOS, Junot C.; COSTA, Marcos Roberto N (orgs.). *Ensino de Filosofia*: questões fundamentais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

LUSTIG, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Roseane Penha; OLIVEIRA, Maria Izete. *Criança e Infância*: contexto histórico-social.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valesca Fortes. *A construção social do conceito de infância.* Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. "Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si". *Educação e Realidade*, vol. 35, nº 03, p. 99 – 123, set-dez, 2010.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

PROFESSOR DE FILOSOFIA: considerações acerca da transição da universidade a sala de aula da educação básica

José Anderson de Oliveira Lima
ander.philos@gmail.com

RESUMO: O texto visa fazer considerações reflexivas sobre o professor de filosofia na sua transição da universidade à escola. Nisto, aproveitaremos para problematizar o ensino de filosofia como uma filosofia a ser discutida, utilizando-se do Ser professor de filosofia, como aquele que pode criar uma cultura de reflexão sobre seu próprio ensino. Ainda, procuraremos analisar os desafios que emergem neste ensino a partir de um relato de experiência provocado por duas interrogativas: Como ensino filosofia? Por que ensino filosofia? Além disso, através do conceito grego *scholé*, buscaremos pensar a ação comunicativa - do filósofo alemão Jürgen Habermas – como uma possibilidade para reler a sala de aula como um espaço real da fala, do agir e do refletir entre sujeitos que se olham, que se sentem e que buscam se entender entendendo o saber. Por conseguinte, diante de uma atualidade tão objetiva, pensar o ensino de filosofia na educação básica se torna um grande desafio que exige sensibilização, investigação, problematização, principalmente, por parte daqueles que com ele se desdobram.

PALAVRAS CHAVES: Filosofia – Formação – Ensino – Universidade - Escola.

INTRODUÇÃO

O sentimento de ter em mãos um diploma de graduação é indescritível. Esse sentimento, reservados aos recém-graduados, é o documento formal que atesta que o sujeito que o possui está habilitado ao exercício da profissão referente. Ademais, o diploma de conclusão - que no Brasil deve ser reconhecido pelo Ministério de Educação (MEC) - é como um comunicado que constata um tempo estimável de preparação, formação e conclusão sobre determinada especialidade. No entanto, talvez para a maioria dos recém-graduados, concluir determinada graduação é o momento exato de pensar o horizonte preocupante do futuro que apressa mentalmente a entrada deste no mercado profissional.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Não é difícil encontrar tal sentimento descrito acima, basta apenas ter a oportunidade de conversar com alguém que acabou de receber o título de graduação, para então percebermos que é comum nas diferentes áreas. Por certo, é neste momento, para muitos tardiamente, que há uma associação da fase teórica à prática dos dias. Da vida de “Estudante” ao “Profissional” ativo.

Nas licenciaturas, especificamente na Filosofia, a saída da universidade é o momento para organizar os turbilhoes de ideias pessimistas e otimistas sobre a docência. Pessimista, por tentar digerir as condições deploráveis da educação, tanto no âmbito das escolas particulares (desvalorização do profissional docente) quanto das escolas públicas (Além da desvalorização do profissional, também as condições físicas das escolas), otimista, pela posição que o professor de filosofia exerce na vida dos estudantes do ensino médio, quando direta ou indiretamente, pode-se contribuir no desenvolvimento de seus sonhos e possíveis conquistas futuras, como também, a oportunidade de ajudá-los, principalmente, no “processo contínuo de formação da pessoa humana em sua concretude, diversidade e singularidade” (Matos, 2015, p. 373).

Decerto, é neste chão otimista e também pessimista da sala de aula que o professor de filosofia adentra como mediador de uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. Ora, mesmo após quase 10 anos dessa aprovação, ainda é relevante recordar que o ensino de filosofia chegou à escola, ou seja, a filosofia é reconhecida como disciplina obrigatória na escola através da aprovação da Lei Nº 11.684 de 2008. Apesar disso, nestas circunstancias, Matos (2015, p. 368) enfatiza um detalhe oportuno sobre essa chegada,

> A filosofia chegou à escola! Após alguns anos de idas e vindas, de grande mobilização nacional, a filosofia tornou-se compulsória no currículo do Ensino médio. Isso Mesmo! Integra a matriz curricular como mais uma componente a ser “ofertada” ao estudante. Resta saber se a escola chegou à filosofia.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Resta saber, a escola chegou à filosofia? Ou melhor, a escola chegou ao curso de licenciatura em filosofia da universidade? Porquanto, desde a aprovação, muita coisa foi pensada sobre a prática do ensino de filosofia ao logo deste tempo, como por exemplo, o "Lecionando Filosofia para Adolescentes: Práticas pedagógicas para o Ensino Médio" (2012) de Renato Velloso. Todavia, o que precisamos ainda atentar com mais efetividade, atualmente, é sobre a questão do ensino de filosofia nas duas realidades que permanecem separadas: o mundo universitário e mundo da escola. Contudo, essa dicotomia de realidades tem causado seríssimos problemas de caráter formativo, tanto do aluno universitário quanto do aluno do ensino médio.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA: DA SALA DE AULA À UNIVERSIDADE

> "É importante chamar atenção o poder limitado que a formação inicial tem sobre a prática do professor no contexto da escola, em seu exercício diário de buscar ensinar filosofia" (TOMAZETTI, E. M. p. 34).

De acordo com Ministério da Educação (MEC), através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos cursos de licenciatura em nível superior, das 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico obrigatório, somente 400 (quatrocentas) horas são dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica, ou seja, na prática do trabalho docente.

Se levarmos em consideração atualmente os cursos de licenciatura em Filosofia e sua doença dicotômica, percebemos que em muitos casos, o estágio supervisionado tem se tornado a primeira experiência de pensar o ensino de filosofia pela própria filosofia. Observamos que a maioria das disciplinas do curso de licenciatura em Filosofia tem se caracterizado num enfadonho arcabouço teórico reprodutivo da tradição filosófica. Por certo, é indispensável que o professor de filosofia saiba filosofia, porém, a questão

p. 534
ISSN 1981-3031
Vol. 01

não é somente aquisição do conteúdo filosófico na formação do professor, mas a importância deste ser entrelaçado com o seu ensino na escola da educação básica, aquilo que se deveria esperar de um curso de licenciatura.

Neste sentido, Cerletti (2009, p.60) afirma que,

> A formação de um professor não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seu conjunto. Pese a que pareça uma obviedade, não é demais enfatizar que todos os docentes "formam" aos futuros professores e professoras, e não apenas aqueles das disciplinas "pedagógicas" (além de fato que muitos professores especialistas consideram que apenas ensinam a sua especificidade filosófica). No ato de ensinar algum tema filosófico ensina-se também, ainda que não se evidencie, à ensina-lo.

É nestas circunstâncias que sentimos relevante pensar a formação do professor de filosofia a partir da realidade da disciplina na escola. Partindo da compreensão de que o caminho para fortalecer a formação do professor de filosofia é vertical, vai da escola a universidade (Curso de Filosofia), e não o contrário. Não é a dedução da universidade do que seja ensino de filosofia na escola, mas a construção da formação a partir dessa disciplina na escola, desse ensino que se dá nos "arredores" do muro universitário. Deste modo, é necessário situarmos o ensino de filosofia dentro de um caráter filosófico. Sim, de fazer do Ensino de Filosofia uma Filosofia a ser discutida nos cursos de graduação em Filosofia.

Ter compreendido a metafisica de Aristóteles, ou a república de Platão, ou até mesmo a linguagem em Wittgenstein, não dará ao recém-formado em filosofia a certeza que será um bom professor de filosofia. No entanto, para que este desempenhe bem sua prática docente, é ter conseguido associar essa prática com a teoria da universidade, ou seja, fazer com que todo o arcabouço teórico do Curso de Filosofia se torne em um saber ensinável e experiencial aos alunos de ensino médio, pois "os professores em ação reclamam da ineficiência desta formação e firmam: "a teoria não se aplica a prática" (TOMAZETTI, E. M. p. 34)".

p. 535
ISSN 1981-3031
Vol. 01

É a partir desse contexto que reiteramos o que já foi registrado num trabalho de conclusão do curso de filosofia na Universidade Federal de Alagoas em 2014

> "O que temos visto são cursos de licenciatura em filosofia com uma suposta "divisão de tarefas", no qual, observamos de um lado professores de disciplinas especificas e suas preocupações com o desenvolvimento de competências e habilidades de aptidão filosófica dos estudantes de graduação, o conhecer (Não é nem o que ensinar). Enquanto, do outro lado, professores das áreas pedagógicas, que tentam com sacrifício driblar os problemas, muitas vezes do não conhecimento específico de seus estudantes de graduação, trabalhar as condições relevantes para a docência - o como ensinar. No entanto, o que se percebe é a falta da junção dessas duas áreas [...] no processo de formação do licenciado em filosofia.". (LIMA, 2014, p.32)

Essa dicotomia é um mal que vai corroendo aos poucos a formação dos futuros professores, e que, é mais sentida por eles no momento que estes desempenham sua atividade docente. Ora, se não há uma leitura de ensino dos conteúdos filosóficos pelos professores universitários, dificilmente professores de filosofia na educação básica conseguirão fazer.

Entretanto, há uma grande barreira em conceber o ensino de filosofia como um problema filosófico. Primeiramente, pelo preconceito de que a tarefa do pensar o ensino de filosofia é uma questão apenas caráter pedagógico, e não filosófico. Quando partimos da premissa de que o professor de filosofia não tem um objeto de conhecimento propriamente definido (como, por exemplo, um professor de Biologia que se envereda em seus conteúdos propriamente definido), constatamos que o ensino de filosofia deve ser caracterizado por sua particularidade de ser experiência filosófica e não tão somente transmissão de conteúdos exatos efetivados no ato pedagógico. Há no ensino de filosofia uma dimensão filosófica, onde a sala de aula se torna o espaço da ignorância, do estranhamento, da investigação e da problematização das certezas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA: UM RELATO DE COMO ENSINO? POR QUE ENSINO?

Ao sair da universidade, saímos um técnico em filosofia ou um professor de filosofia? Assumindo a importância da escola no pensar do ensino de filosofia, buscaremos refletir estes questionamento a parti de um relato de experiência de um recém-graduado em filosofia que exerce atividade docente em uma escola pública do estado de Alagoas, no entanto, por questões éticas e preservação da identidade do docente, denominaremos este professor como “PROFESSOR X”.

Partindo das interrogativas “Como?” e “Por que?”, o interesse é abordar questões pertinentes na formação do professor de Filosofia, de certo, através destas expressões bastante provocativas e angustiantes, a intenção é sermos direcionados ao professor de filosofia em sua angustiante missão de reflexão sobre seu inicio docente, missão que o levou a buscar um olhar sobre o interior da questão, uma visão externa que se volta ao intimo da sua atividade docente.

COMO ENSINO?

Referindo-nos a essa primeira interrogativa: “como ensino filosofia?”, temos a seguinte resposta do “PROFESSOR X”,

> Como Professor de Filosofia no ensino médio há três (3) anos, recordo muito bem como foi viver a transição da universidade para a escola, do estudante de licenciatura em filosofia para o professor de filosofia na escola. Tal como todos os recém-graduados com suas preocupações futuras, a saída da universidade é o momento para organizar os turbilhoes de pensamentos. Na chegada a escola como profissional efetivo, desenvolvi muitas preocupações que geraram medo. É importante ensinar filosofia como aprendi na universidade? Falo daquela tradição histórica da filosofia, será um minicurso? Se sim, como então trazer essa tradição para o cotidiano do aluno? É essa mesmo a função do professor de filosofia na escola? Transmitir uma tradição teórica de pensadores importantes da história da filosofia? Confesso que atualmente, passados três (3) anos de experiência como professor em filosofia, ainda vivo as inquietações destes questionamentos: “(Como) ensinar filosofia no ensino médio?”.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Diante do relato, identificamos, primeiramente, inúmeros questionamentos do professor sobre o ensino de filosofia. Isso nos leva a deduzir o choque de realidade, quando este, mesmo passado quatro anos em sua graduação, continua sem direcionamento da sua atividade docente, ou seja, vive uma perturbadora condição de adentrar a escola.

Ainda, continuando seu relato,

> Além dos questionamentos, o "como" pode ser descrito como uma ação pedagógica cotidiana que sempre se baseia num planejamento semanal, onde busco a cada "conteúdo" filosófico proposto pelo "referencial da educação do Estadual de Alagoas", transmitir aos alunos as problemáticas da tradição filosófica correspondente à divisão histórica da filosofia, assim como propõe o referencial. Sendo mais preciso, os primeiros anos são reservados o primeiro contato com a filosofia, sua origem e inquietações cosmológicas e antropológicas iniciais. Os segundos anos são reservados as problemáticas da filosofia na idade média com suas contextualizações lógicas, morais e metafísicas, além da modernidade e suas inquietações antropocêntricas na sociedade, na politica e na transição econômica da época. Já o terceiro ano, é reservado o que temos como filosofia contemporânea, além de algumas temáticas de diversidades étnica e religiosa. O tempo de aula na escola que leciono é de 50 minutos, onde tenho uma aula por semana em cada turma.

A partir deste breve relato, temos algumas questões que emergem como possíveis desafios no ensino de filosofia: um deles, a filosofia como disciplina que requer um trabalho modelado por um referencial e que se baseia na própria história da Filosofia, fortalecendo uma finalidade pré-estabelecida, a dos vestibulares. Porém, Filosofia como disciplina na escola, numa dimensão institucional, será mesmo este o lugar da filosofia na escola? Matos (2015) problematiza essa questão, no entanto, sua reflexão é "fazer uma filosofia da/na escola. Pensar a filosofia como scholé" (p. 370). A filosofia na escola deve ser encarada como uma scholé, ou seja, um tempo livre para pensar? Talvez fosse uma boa oportunidade para efetivar a relação, a junção, à ação de comunicar-se entre os sujeitos sem que haja hierarquia ou finalidade pré-estabelecida, no qual o professor de filosofia será justamente aquele que assumirá a responsabilidade de mediar essa história de antigos pensadores com a realidade dos "novos pensadores" – seus alunos. Isso nos leva a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

pensar o ensino de filosofia pelo agir comunicativo do filósofo alemão Jürgen Habermas,

> O agir comunicativo, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. (HABERMAS, 2012, p. 166).

Foi através de um processo dialógico - o método *maiêutico* socrático - que observamos uma significativa aprendizagem na interação do discípulo (aluno/sujeito) com o conhecimento, de forma que, o "parir ideias" proposto pelo filósofo grego Sócrates (470/469 – 399 a. C.), se evidenciou através de um dialogo e de uma argumentação, consequentemente, favorecendo o esclarecimento e apropriação do conceito. Além disso, é cabível salientar a continuidade do processo maiêutico através do filósofo Platão (428/427 – 347 a. C.), onde também se utilizando do diálogo, propõe-nos a dialética como fonte de esclarecimento e superação da opinião *(doxa).*

Outro problema levantado no relato do "PROFESSOR X" refere-se à questão do tempo, cinquenta (50) minutos de aula talvez seja um dos maiores controles disciplinar sobre a filosofia na escola. A brevidade de tempo, se levar em conta as transições como chegadas dos alunos, ida ao intervalo e volta do intervalo, muitos minutos são perdidos, que na aula de filosofia, obriga o professor a se contentar e planejar bem uma continuidade com uma aula de possíveis trinta (30) minutos por semana. Além desses desafios expostos no relato, o "PROFESSOR X" continua,

> Lembrando que, senti falta de uma formação crítica e reflexiva em minha graduação, pois os professores do curso de filosofia apenas se desdobraram na tradição filosófica, na leitura de textos clássicos como reprodução e não como a possibilidade de uma possível problematização. Penso que ainda não consegui associar a escola com suas obrigações institucionais junto à filosofia e sua especificidade de ser atividade filosófica. Podem ser sérias limitações que não foram desenvolvidas na academia, vivo esse embate.

p. 539
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Este, talvez, seja o principal desafio que emerge no ensino de filosofia que é as consequências ruins advindas dos cursos de graduação, quando que, essas dificuldades são expostas no dia-dia do profissional recém-formado, que em decorrência de anomalias existentes nas licenciaturas em Filosofia, fazem com que professores de graduação desenvolvam seríssimas limitações na abordagem e na exploração da ensinabilidade crítica da disciplina.

POR QUE ENSINO?

No que concerne o “Por que ensino?”, somos levados a pensar a finalidade da nossa ação docente, os que nos move para que efetivemos nossa ação docente? Segundo o relato do “PROFESSOR X”,

> o “por que” de ensinar filosofia justifica-se mais como uma militância social e política do que disciplinar. Encontrar maneiras com que a filosofia aconteça em sala de aula é fazer minha parte no enfrentamento ao tecnicismo e subserviência ao dogmatismo e senso comum presente na sociedade. Portanto, ser professor de filosofia é ter consigo possibilidade, de junto a filosofia, proporcionar o desenvolvimento de uma visão panorâmica sobre a realidade que o circunda, favorecendo possíveis atitudes importantes como curiosidade, investigação, problematização e organização.

A partir deste relato, reconhecemos o “por que” de ensinar filosofia como um fator estruturante na formação do educando na escola. São características especificas da filosofia que podem contribuir no desenvolvimento individual e coletivo de nossos estudantes. A filosofia na escola é uma forma de garantir um espaço para a reflexão crítica, sem ter, propriamente, uma finalidade e uma obrigação de responder, mas em pensar o existente ao seu redor. O ensino significativo que se revela a partir da “militância”, na defesa de uma causa que é a busca de uma transformação da sociedade através da ação.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos pensar o ensino de filosofia somente a partir de teorias da universidade, é necessário também se aproximar da realidade escolar onde ela se realiza. A filosofia não é um campo de saber secreto e encerrado, mas um lugar sociável e em construção que precisa de atenção. Deste modo, precisamos explorar dela o máximo possível na perspectiva de alcançar um ensino significativo. No entanto, ensinar filosofia desde os gregos tornou-se uma oportuna procura de uma amizade com saber, amizade que se revela na busca de uma proximidade com a ação perturbadora do pensar. Atualmente, percebemos uma investida cada vez mais em um saber prático, por isso, a necessidade de pensarmos e reconhecermos o ensino de filosofia como um ensino importante na formação perene do educando.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Superior para a Docência na Educação Básica** (Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015). Disponível em: <**http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica**> Acesso em: 03 de junho de 2017.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de filosofia como problema filosófico.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORNÉLIO MATOS, Junot. Filosofando sobre o ensino de filosofia. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 24, n. 36, p. 367-382, mar. 2015. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/453>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo AstorSoethe. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

LIMA, José Anderson de Oliveira. **Ensino de Filosofia**: Pensando e Debatendo a Formação dos Professores de Filosofia do Ensino Médio. 2014. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

TOMAZETTI, Elisete M. Formação do professor de filosofia para o ensino médio: entre políticas e práticas, entre universidade e escola. *In*: MATOS, Junot C; COSTA, Marcos R. N. (Org.). **Ensino de filosofia: questões fundamentais.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. p. 31-42.

p. 542

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS NO CONTEXTO DAS CRECHES UNIVERSITÁRIAS: discussões preliminares

Meiriane Ferreira Bezerra Santos
me-i-rianeferreira1@hotmail.com

RESUMO: O trabalho dialoga com o tema das Unidades Federais de Educação Infantil, cujas nomenclaturas são diversas, adentrando no contexto específico do Núcleo de Educação Infantil-NDI, situado no Campus A. C. Simões da Universidade Federal de Alagoas, com vistas a desmistificar, preliminarmente, a sua trajetória histórica, sua atuação e perspectivas no cenário das creches situadas no lócus universitário. Trata-se de uma pesquisa de cunho predominantemente qualitativo, com efeito de análise documental e pesquisa bibliográfica. No limite, buscou-se evidenciar o contexto em que as creches universitárias surgem e as pesquisas que recentemente têm contribuído para o alargamento das discussões, tecendo possíveis pontos e contrapontos entre as funções desenvolvidas historicamente por tais instituições no cenário brasileiro e o papel institucional do NDI, hodiernamente. Constatou-se a caracterização de uma instituição com forte potencial de desenvolvimento na área do ensino, da pesquisa e da extensão, com possibilidades de fortalecimento de uma tríade que traduz o cerne da universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Creches Universitárias – Núcleo de Desenvolvimento Infantil – Universidade Federal de Alagoas

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil apresenta-se historicamente como um processo que não segue uma linearidade, nesse processo, diversas nuances estão imersas em um movimento complexo e dinâmico, que se relaciona intrinsicamente com o contexto histórico, econômico e social. Sua história recente remete-nos ao lugar específico da creche, objeto de estudo neste trabalho e que teve sua história tecida pelos fios dos movimentos sociais e perpassada por diversas concepções de criança e educação ao longo do tempo, apresentando finalidades distintas. As inúmeras transformações

ISSN 1981-3031
Vol. 01

políticas, econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas, especialmente nas décadas de 70 e 80, somadas a promulgação da Constituição Federal da República de 1988, na qual resguarda o direito da criança à educação, às alterações identificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) têm provocado mudanças no tocante à educação na primeira infância e consequentemente instigado à discussão sobre o papel que desempenham as creches, inclusive as creches vinculadas às universidades federais.

No intuito de situar a creche enquanto instituição de relevância social histórica, é necessário adentrar no contexto dos movimentos sociais que remontam a década de 70, onde é imprescindível citar o movimento feminista e o Movimento de Luta por Creche, que, respectivamente, defende a ideia de creche como um direito das mães trabalhadoras e da creche como instituição mantida pelo Estado, resguardando o seu caráter público. Como afirma Haddad (1991), a década de 70 caracterizou-se pela eclosão de vários movimentos sociais, e, em alguns lugares, a creche ganhou enfoque diferente, passando a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras. Tal cenário impulsionou a expansão da rede de creches voltadas ao atendimento da criança pequena com o objetivo de suprir as necessidades dessas mulheres quanto à conquista por melhores condições de trabalho, decorrente da viabilização de um lugar onde seus filhos pudessem ser cuidados. Nesse contexto, são criadas as Creches nas Universidades, fruto das reivindicações de seus profissionais. É necessário considerar ainda, no que tange a expansão destas unidades, que na década de 80 até 1992 foram criadas 15 novas unidades nas universidades. (Raupp, 2004). A luz dessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo fomentar discussões sobre o papel que vem se atribuindo às creches universitárias e, ainda, estabelecer correlações com uma dessas creches, a saber, com o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Após levantamento bibliográfico, em bibliotecas e sites acadêmicos, foi possível constatar que o tema Creche na Universidade, ainda é pouco explorado; e que este trabalho representa mais uma contribuição para se pensar a creche no âmbito universitário, especialmente na Universidade Federal de Alagoas. As pesquisas recentemente desenvolvidas nesta área, possuem um caráter amplo, as quais tem contribuído para uma compreensão do panorama geral das unidades de educação infantil no país. Entretanto, este trabalho foi pensado de um diferente modo, com intuito de analisar a creche na universidade, partindo das experiências intrínsecas da instituição e do modo como os que lá estão a percebem, considerando as possibilidades que conseguem visualizar quanto à atuação da creche em um lócus de produção do conhecimento. Para tal, lançou-se mão da análise de alguns documentos oficias da instituição em foco, acreditando-se na possibilidade de ver reverberada em tais documentos, a visão dos que nela atuam, bem como suas perspectivas.

2 A creche na universidade: algumas considerações

Sabe-se que a creche na Universidade é uma experiência relativamente recente, fruto da luta dos movimentos sociais iniciados na década de 70, onde se efetivou a expansão destas instituições no país, decorrente do direito de creche no local de trabalho. Tais instituições vêm paulatinamente sendo reconfiguradas quanto à organização do trabalho pedagógico e institucional que desenvolvem, à composição do seu quadro profissional atrelado à carreira do Magistério Federal e a heterogeneidade de atuação no interior da Universidade. Nesse contexto, ainda perdura um profícuo debate sobre o papel destas instituições, como se observa na reflexão a seguir:

p. 545

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> Tanto a legislação vigente quanto as pesquisas na área têm mostrado importantes avanços para a discussão do tema no Brasil. Mas pouco se sabe ainda sobre as instituições propriamente ditas e principalmente sobre a creche no local de trabalho. Portanto, esta é uma investigação bastante nova, pois contempla uma tendência de atendimento à infância ainda pouco explorada embora haja uma produção significativa acerca do tema creche, praticamente inexistem pesquisas que tratem especificamente da creche no local de trabalho e, em particular, nas universidades públicas. (FAGUNDES, 1997, p.4)

Dentre os escassos estudos sobre a creche no âmbito universitário, nos quais tem sido mais comumente abordado o papel institucional destas unidades em uma dimensão nacional, bem como a análise de sua trajetória e organização; entende-se neste trabalho, a necessidade de comtemplar uma incipiente correlação entre a literatura produzida até o momento e a realidade institucional do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL.

Partindo do cenário macro, em nível de Brasil, têm-se aproximadamente vinte e oito Instituições de Educação Infantil em diversas universidades, cujo trabalho vem sendo desenvolvido, na maior parte delas, para além das atividades de ensino; mas contemplando a pesquisa e a extensão como atividades inerentes à atuação das Unidades Federais de Educação Infantil. É importante considerar que tais unidades foram criadas sob a lógica da creche no local de trabalho como uma política de atendimento às mulheres trabalhadoras e aos estudantes universitários, na perspectiva de que estes tivessem um lugar para que seus filhos fossem cuidados. Contudo, observa-se que as creches também têm atuado em outras dimensões além do atendimento à criança, como enfatizado nas palavras de RAUPP:

> ... o universo destas unidades, oscilam entre apenas desenvolver o trabalho educativo com a criança, caracterizar-se como campo de experimentação e ou observação para cursos da IFE, ser espaço de visitação para profissionais da área, produzir conhecimentos em atividades de pesquisa e atuar na extensão, socializando o conhecimento produzido na formação continuada de profissionais da área ou atuando na formação regular em cursos de especialização da IFE. (RAUPP, 2001, p. 6)

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Na Universidade Federal de Alagoas, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil vem sendo campo de estágios, lócus para o desenvolvimento de projetos de iniciação científica e de produção de conhecimento; tais atividades são desconhecidas por grande parte da comunidade acadêmica. Diante dessa multiplicidade de atuação e mesmo não sendo uma realidade de todas as instituições, pois muitas não atuam na pesquisa e na extensão, mas exclusivamente no que tange a educação das crianças; é possível constatar uma persistente indefinição quanto ao papel que desempenham ou devam desempenhar dentro da universidade. Observam-se variações, de ordem diversas, de uma creche universitária para outra; tanto quanto à atuação e organização e ainda sobre o consenso das contribuições que essa nova configuração da creche possa proporcionar à universidade, à sociedade e à criança.

Dentre as inúmeras mudanças recentemente observadas no NDI, pode-se citar: a alteração do quadro docente, com a inseção através de concurso público de seis professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) com formação em Pedagogia, cuja carreira exige a atuação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma nova configuração do fazer docente na Educação Infantil em Alagoas, a exemplo das experiências já consolidadas em outras creches universitárias do país e que diferem da atuação docente em Instituições Públicas Municipais ou Estaduais, visto que estas últimas não contemplam a pesquisa e a extensão como atividades institucionalizadas. A partir desse contexto específico e do contexto mais amplo do Núcleo de Desenvolvimento Infantil-NDI, torna-se relevante um olhar sensível e atento sobre as possíveis funções e contribuições da creche no interior da Universidade Federal de Alagoas; com vistas a desmistificar e compreender hodiernamente o seu papel institucional.

3 O Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL: breve histórico

p. 547
ISSN 1981-3031
Vol. 01

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil-NDI da Universidade Federal de Alagoas-UFAL tem suas atividades iniciadas na década de 80, ainda sob a denominação de Pousada-Escolar Sementes do Amanhã, compondo atualmente uma trajetória de mais de trinta anos e tornando-se neste trabalho o foco do estudo que se pretende realizar.

Na Universidade Federal de Alagoas, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil atua no atendimento à criança desde 1984, e institucionalmente, vêm passando ao longo dos anos por transformações significativas, enfrentando desafios, construindo história no interior da universidade e sobretudo fazendo parte da vivência de muitas crianças em suas trajetórias educacionais. Entretanto, verifica-se que pouco se conhece a respeito do Núcleo, da sua história e de sua atuação na UFAL. Entende-se neste trabalho que conhecer o NDI enquanto instituição na Universidade, significa favorecer a compreensão da função que a creche assume no lócus universitário e desvelar importantes elementos que constituem a sua própria identidade.

No sentido de resgatar a história do NDI, lança-se mão do seu Projeto Político Pedagógico, que enfatiza:

> A inauguração da Pousada-Escolar Sementes do Amanhã deu-se em 12 de outubro de 1984, dia da criança, numa casa residencial, alugada pela ASSUFAL, no centro da cidade situada à Rua do Imperador, 35, próximo a antiga Reitoria da UFAL na Praça Sinimbú, de outubro de 1984 a outubro de 1988, passando, posteriormente, a ocupar parte da Reitoria (Espaço Cultural da UFAL), no período de 1988 a 1990. Sendo transferida para o Campus A. C. Simões, a partir de setembro de 1990. Seu objetivo era atender 60 (sessenta) crianças de 01 a 04 anos de idade, filhas de servidores e professores da UFAL. (PPP, 2009, p.10)

Atualmente, no tocante à composição dos recursos humanos da instituição, esta possui corpo docente com vínculos trabalhistas distintos. Há docentes que estão vinculados à Universidade como professores da carreira

ISSN 1981-3031
Vol. 01

EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), também há docentes vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Maceió por meio de convênio entre SEMED-MACEIÓ e UFAL. Compõem o Núcleo: diretor, coordenador pedagógico, técnicas em assuntos educacionais, psicólogas, cozinheira, auxiliares de cozinha, nutricionista, técnico em enfermagem, auxiliares de sala e recreacionistas.

Quanto aos objetivos do Núcleo é possível constatar em documento oficial, a seguinte redação:

> O Núcleo foi estruturado tendo como objetivo geral: prestar assistência biopsicossocial e pedagógico às crianças de 0 a 06 anos de idade, da comunidade universitária, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. No que tange aos seus objetivos específicos, propõe-se a criação de um espaço de pesquisa, estudos e aplicações de teorias psicopedagógicas, capazes de contribuir na formação de novos conhecimentos e criação de alternativas para a prática e promover integração entre a comunidade universitária e o Núcleo. (PPP, 2009, p. 11)

Dado o exposto, nota-se que a instituição em análise, há muito, compreende que o seu papel está vinculado ao ensino e a pesquisa, corroborando a ideia e o anseio de várias outras instituições de caráter semelhante.

O NDI consta no organograma da universidade como núcleo de apoio e recentemente foi vinculado ao Centro de Educação- CEDU. Dentre algumas mudanças institucionais, observou-se a composição do seu quadro docente com professores do Magistério Federal sob a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, cuja atuação profissional deve comtemplar o ensino, a pesquisa e a extensão, uma tríade pouco explorada no Núcleo, embora constitua o cerne do trabalho desenvolvido na universidade. Nessa trama complexa, onde perpassa a pesquisa e a extensão, além das atividades de ensino em salas de atividades junto às crianças e que difere da lógica

ISSN 1981-3031
Vol. 01

organizacional e de atuação docente dos Centros Municipais de Educação Infantil, torna-se importante refletir sobre o papel que desempenha a creche universitária uma vez que, mesmo enquanto instituição voltada à educação e ao cuidado da criança, o NDI ainda é desconhecido por grande parte da comunidade acadêmica, bem como são desconhecidas, as experiências que tem se efetivado junto às crianças ao longo dos anos e as recentes e incipientes atuações no campo da pesquisa, da extensão e da produção do conhecimento no tocante à Educação Infantil. Há mais de duas décadas é possível observar uma história de luta, dilemas profundos, retrocessos e avanços do Núcleo de Desenvolvimento Infantil -NDI no interior da Universidade Federal de Alagoas; cabendo a indagação, a qual se ocupará futuras investigações, sobre qual é o papel da creche no contexto específico da universidade a partir do que dizem os seus profissionais, do que se encontra estabelecido na legislação que circunda o tema, nas políticas públicas pertinentes e nas reais possibilidades institucionais em um contexto de crise política e econômica na qual o país atravessa atualmente.

4 PONTOS E CONTRAPONTOS

A questão fundamental que norteia esse estudo refere-se à persistência na indefinição do papel da creche na universidade, inclusive e sobremaneira na Universidade Federal de Alagoas no que tange a atuação do Núcleo de Desenvolvimento Infantil-NDI. As hipóteses que se constituem nesse cenário leva a crer que os profissionais que atuam no Núcleo, sobretudo os docentes, podem ter visões divergentes quanto a função da instituição, de modo que alguns possam entende-la como uma função voltada especificamente à educação e cuidado da criança, e outros possam percebê-la enquanto uma instituição que deva aproximar-se das atividades-fim da Universidade, e, portanto, deve promover para além do ensino, atividades de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

pesquisa e extensão; ampliando a sua atuação institucional e enveredando pelo caminho da produção do conhecimento. Quanto ao aspecto da produção cientifica sobre o tema e o entendimento que ele representa, traduzido por meio de alguns dispositivos legais e da produção de artigos científicos, dissertações e teses, percebe-se um consenso reverberado nas palavras de RAUPP (2004):

> ... a constituição das unidades de educação infantil nas universidades federais, de alguma forma, acompanha a trajetória histórica da educação infantil no Brasil no que se refere aos objetivos iniciais, cumprindo a função de atendimento às crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam e estudavam. Evoluiu, gradativamente, no decorrer dos anos, para a incorporação de novas funções, caracterizadas como campo de estágio, de pesquisa e de observação. No entanto, essas funções necessitam de ampliação para a prática de pesquisa e da extensão, condição imprescindível para a consolidação da identidade universitária dessas unidades. (RAUPP, 2004, p.209-210)

Deste modo, é importante em futuras pesquisas confrontar dados obtidos de modo a substanciar ou não, o ainda escasso conhecimento produzido sobre as unidades de educação infantil no âmbito universitário, e, ainda, colaborar para a definição da identidade do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas. Nessa perspectiva, outras hipóteses poderão surgir, indicando novos caminhos.

A partir dessa análise, tão necessária para uma compreensão mais ampla do papel da creche na Universidade Federal de Alagoas, é importante abordar em pesquisas que circundam o tema proposto, o trabalho de pesquisadores em Educação Infantil, com valiosas contribuições no tocante ao estudo da creche, como Haddad (1991; 2002), Rosemberg (1989; 1989) e Campos (1993; 2002). Analisar a produção de autores como Raupp (2001; 2004) Bondioli (1998); Fagundes (1997), os quais abordam a Educação Infantil relacionados a atuação das creches universitárias, também constitui uma relevância imprescindível. Considera-se ainda como uma necessária contribuição ao trabalho, à análise de documentos oficiais, como leis, resoluções e pareceres que interferem na atuação da creche na universidade.

p. 551
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Considera-se, portanto, a creche enquanto objeto de estudo, um tema complexo e desafiador; pois tal instituição vêm passando por transformações enfatizados por Haddad desde a década de 90:

> Nos últimos anos, a questão da creche teve um avanço considerável no País. A reivindicação por creches e pré-escolas como direito à educação da criança de todas as camadas sociais passou a ser defendida por vários setores da sociedade, tais como: grupos ligados aos movimentos populares, representantes de conselhos de condição feminina, a comunidade acadêmica, bem como profissionais que atuam nos programas pré-escolares. (Haddad, 1991, p.32)

Os avanços na área da Educação Infantil tiveram influência de disposições postas na Constituição da República Federal do Brasil de 1988 e ainda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, esta última enfatizando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e representando um importante avanço nas responsabilidades públicas sobre a educação. Outros dispositivos legais deverão ser considerados, ainda que estejam relacionados de forma indireta com a creche; indicando alterações na carreira docente do profissional que atua nas creches universitárias, apontando novos direcionamentos quanto à organização institucional desta por meio de transformações em colégios de aplicação e outras que venham a ocorrer. A creche na universidade passa por variadas transformações atualmente e acompanha a evolução da Educação Infantil no País, contudo, deve ser entendida nas suas especificidades. O embasamento teórico sobre a trajetória da creche, especialmente sobre a creche na universidade, deverá articular-se de forma crítica com a legislação pertinente e ainda com o estudo da realidade desta instituição nas mais variadas práticas e experiências verificadas em seu cotidiano e nas vozes dos sujeitos que dele fazem parte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN 1981-3031
Vol. 01

As pesquisas que tem se ocupado sobre o tema das Unidades Federais de Educação Infantil, apontam que tais instituições, possuem relevante trabalho prestado a diversas comunidades acadêmicas e a sociedade. Não obstante aos diferentes perfis institucionais, nos quais a atuação se dá de forma muito plural e divergente, apresentam características contundentes de forte potencial na área do ensino, da pesquisa e da extensão. Contudo, as creches universitárias, também assim denominadas, enfrentam graves problemas para o seu desenvolvimento, em grande medida, oriundos da inexistência de políticas públicas que alcancem a especificidade de tais instituições. O Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas, está inserido neste contexto desafiador, depreendendo-se que, sobretudo na conjuntura política e econômica atual, precisa fortalecer-se institucionalmente e construir alternativas que sustentem suas perspectivas de desenvolvimento. Desse modo, o cenário do Núcleo de Desenvolvimento Infantil na Universidade Federal de Alagoas é um ambiente instigador, com perfil institucional que pressupõe a necessidade de uma análise crítico-reflexiva e correlacionada, considerando a complexidade das experiências verificadas no interior de uma creche no contexto da universidade. Percebe-se urgente o lançar de um olhar para uma trajetória histórica, constituída por uma rica relação: Educação Infantil – Criança – Comunidade – Universidade; como parte de um projeto de universidade, cada vez mais, socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org**.). Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

p. 553

ISSN 1981-3031
Vol. 01

FAGUNDES, M. R. **A creche no trabalho... o trabalho na creche:** um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil:** desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, 2002.

Núcleo de Desenvolvimento Infantil/ Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina. RAUPP, M.D. (Org.) II **Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil.** Florianópolis. Anais..., 167p.2003.

RAUPP, M. D. **A Educação Infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas.** 2001.Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, SC.

_____. **Creches Universitárias em foco:** análise de suas funções**.** Disponível em

<www.ced.ufsc.br/nee0a6/pmariraupp.PDF>, acesso em 3/02/2015.

SILVA, V. M. A. da. **A trajetória da Educação Infantil na UFSM:** 23 anos de história do Ipê Amarelo. Universidade Federal de Santa Maria. Biblioteca Depositária Central.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O ANIQUILAR DA RAZÃO NO DESBRAVAMENTO DE UM NOVO MUNDO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATUALIDADE

Adriana Tavares de Almeida
adrifil122@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar o aniquilamento da razão das civilizações encontradas pelos desbravadores europeus do final do século XV e começo do século XVI no que hoje conhecemos como América Latina e os impactos deixados no âmbito educacional, mais precisamente a trajetória do ensino de filosofia no Brasil, como a disciplina foi tratada no período colonial e como ela chega neste momento às salas de aula. Apesar dos conquistadores terem identificado aqueles povos como inferiores, selvagens desprovidos de inteligência, eles possuíam racionalidade; porém, de uma forma diferente daquela que os homens europeus reconheciam. Uma razão própria dentro da realidade de suas civilizações, de suas terras e domínios. O que os recém-chegados estavam chamando de novo mundo, não era tão novo assim, já existia há milênios com uma organização diferente é claro do que os europeus conheciam e aceitavam.

Palavras chave: Aniquilamento- América Latina- Ensino de Filosofia- Razão.

Introdução

Da mesma forma que os gregos antigos se espantaram com os fenômenos naturais e deram inicio ao processo filosófico a partir da physis buscando o princípio de todas as coisas os povos nativos do novo mundo como os astecas, maias e incas também observavam e estudavam a natureza, o cosmos, é o caso dos olmecas que criaram um calendário com o conceito do zero enquanto que os maias desenvolvem um avançado sistema de drenagem na agricultura que era à base da economia maia. Os maias observavam o cosmos crendo que existia o plano físico que é a terra, o plano celeste como a morada dos deuses e o plano etéreo denominado por eles de submundo. Portanto também existia uma mitologia como na Grécia antiga e um complexo sistema de escrita no qual um único hieróglifo podia significar sons, palavras ou objetos.

p. 555
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Segundo (GONZALEZ,2008, p.7) os povos pré-colombianos se encontravam em um momento de transição, o nascimento do pensamento filosófico, ou seja, uma espécie de pré-pensamento filosófico quando foram bruscamente interrompidos pelos europeus que invadiram suas terras. Contudo me pergunto se não houvesse ocorrido esta invasão européia neste exato momento de transição qual legado filosófico tais civilizações teriam deixado para posteridade? Quais impactos causariam na humanidade?

Infelizmente nunca saberemos aqueles povos se depararam forçadamente com outros que diferiam deles não só nos traços físicos e raciais, mas éticos e culturais e mesmo assim os receberam de uma forma amistosa e porque não dizer ingênua, uma vez que os assemelharam a deuses conforme descreve (DUSSEL1993, p.44) “Cortês recebe saudação de Deus e Senhor “Deus nosso e Senhor nosso, sejais muito bem-vindos que grandes tempos há que vos esperávamos nós vossos servos e vassalos.” Ao ouvir tal saudação os conquistadores ao invés de agradecer e retribuir o tratamento que recebiam, entende-o como um sinal de inferioridade, ignorância e fraqueza então decidem que as limitações de conhecimento destas civilizações que estão no limiar do pensamento filosófico nada mais são do que selvageria e neste exato momento começa o processo de subjugação do outro, do que é diferente e que por isso não deve ser entendido ou aceito pela racionalidade européia.

Antes da conquista

Como mencionei anteriormente as terras recém-descobertas pelos europeus já existiam a milênios de acordo com os achados arqueológicos datados há mais de 14 mil anos grupos nômades percorriam as terras que hoje conhecemos como territórios do Peru, Chile, Bolívia e até mesmo do México. Segundo historiadores no século VIII o mundo andino composto por várias tribos começa a ser unificado as margens do lago Titicaca a partir da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

expansão da cidade de Tiahuanaco que de acordo com (FAVRE, 2004, p.10) “A cidade parece ter influído em todo planalto boliviano, na parte meridional do Peru, até o vale do Majes, no norte do Chile, até o vale do Loa.” Esta cidade torna-se percussora do grande império inca que se estabelece na bacia do Cuzco no final do século XIII numa posição de subordinação aos outros povos ali encontrados, mas que no decorrer do século seguinte os subjuga com a pretensão de tirá-los do caos, da barbárie. Os incas se organizaram politicamente como os gregos constituíram cidades-estado cujos habitantes eram distribuídos em classes, o imperador possuía um conselho composto por quatro membros os quais ele consultava antes de tomar qualquer decisão. Os governadores de província cuidavam da administração e representavam o imperador nas cidades onde residiam fazendo com que suas leis fossem cumpridas garantindo a estabilidade da ordem inca e manutenção dos templos e edifícios urbanos. Porém esta civilização não possuía escrita todos os ensinamentos eram transmitidos pela oralidade por pessoas escolhidas para tal função conhecidos como amawta e estes eram faustosamente mantidos pelos governantes. A poesia era praticada e admirada pela alta sociedade inca o próprio imperador muitas vezes compunha versos que exprimiam a melancolia do homem, como também a nostalgia do tempo.

Por sua vez os maias no século VIII também se organizaram em cidades- estados possuindo uma organização política semelhante a dos incas, porém seu chefe militar era eleito apenas por um período de três anos. A base da economia maia era a agricultura mesmo tendo sérios problemas pela escassez da água. Ao contrário dos incas registraram através de hieróglifos suas manifestações culturais como o cômputo do tempo e cálculos astronômicos, também se dedicaram as artes da pintura chegando a produzir afrescos que foram comparados pelos conquistadores aos da renascença italiana.

p. 557
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Conforme (LEHMANN,1990, p. 34) “foi durante o reinado de Montezuma II que os espanhóis chegaram ao México”. Segundo historiadores os astecas se organizavam politicamente de forma democrática possuía escrita e uma jurisdição estabelecida sobre bases sólidas na qual a pena tendia ser a reparação da ofensa. A sociedade era dividida em classes onde os nobres estavam no topo da escala social e os mercadores eram considerados uma classe a parte, uma vez que estes percorriam todo o país levando e trazendo mercadorias, prestavam-se ao serviço de espionagem fazendo seus relatos ao imperador sobre as forças militares das civilizações vizinhas. Tal organização social era mantida através de um sistema educacional que visava à formação cívica do indivíduo como descreve Lehmann, (1990, p. 37)

> “Por volta dos 15 ou 16 anos, antes de serem considerados maiores, os rapazes deviam fazer um estágio numa escola. Havia duas espécies de escolas: o calmecac, espécie de seminário onde eram educados os jovens nobres e rapazes que deviam abraçar a carreira religiosa, e o telpochcalli, onde se iniciavam as crianças do povo no manejo das armas, na história, na religião e onde eram preparadas para preencher exatamente o papel que lhes era destinado no seu clã.”

Deste modo como dizer que tais civilizações não possuíam racionalidade?

O conflito da Razão e o Encobrimento do Outro

A princípio os incas apostavam no diálogo como forma de persuadir os habitantes das regiões por eles cobiçadas, isto prova que de certo modo possuíam uma racionalidade que considerava a alteridade, a comunicação e a escuta do outro segundo Lehmann, (1990, p. 94):

> “As expedições guerreiras eram preparadas cuidadosamente. Começava-se por uma campanha de propaganda nos territórios cobiçados. Demonstrava às populações os benefícios da administração incaica e esforçava-se por convertê-los ao culto do sol. Se a persuasão não fosse bem sucedida invadia-se militarmente o país.”

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A razão já se fazia presente no homem latino americano desde os seus primórdios, porém uma racionalidade ainda em afloramento e que logo foi sufocada pelo conquistador europeu que por não está preparado para conviver com as diferenças do outro trata de tolher ainda em sua raiz no processo de encobrimento do outro como coloca Dussel ao analisar a origem do mito da modernidade. Em nenhum momento o conquistador europeu considerou a possibilidade de um diálogo, porque ao se deparar com os habitantes das terras recém-descobertas logo começa o processo de inferiorizar e encobrir o outro seja ele índio, negro ou asiático.

O índio e o negro não eram considerados humanos pelo europeu, fato este que compromete de forma significativa o desenvolvimento das nações latino-americas que passaram pelo processo de colonização. Nesta relação estabelecida através da força invasora européia nasce à modernização capitalista na qual perece a identidade do índio, do negro e do mestiço latino americano explorado e desprovido de direitos, também vítima de uma conquista espiritual não menos violenta e justificada quanto uma práxis de dominação dos povos vencidos, isso porque o conquistador europeu se coloca em uma posição de ser absoluto cuja vontade é lei e suas ordens não devem ser questionadas, impondo uma obediência e servidão através de uma brutalidade jamais vista neste continente dando inicio a uma relação de opressores e oprimidos que se perpetua através dos séculos deixando sequelas até os dias atuais.

Segundo Dussel por trás da palavra modernidade se esconde a intolerância para com o outro, seus costumes, sua cultura. Deste modo o conquistador entende que o que difere do modelo europeu não merece existir deve ser substituído pelo modelo eurocêntrico e para tal fazem uso do que na antiguidade era conhecido como leito de Procusto, isso acontece quando alguém acreditando ser justo, supondo está fazendo um bem ao outro, tenta acabar com as diferenças existentes no outro e passa a impor de forma brusca e violenta uma nova cultura e costume neste caso específico a do

ISSN 1981-3031
Vol. 01

conquistador subjugara as demais onde será medido milimetricamente cada indivíduo nativo para que sejam aparadas o que o europeu chama de arestas.

A relação que se estabelece entre os povos colonizadores com os habitantes do que eles chamavam de novo mundo é marcado por um ego fálico, machista europeu capaz de subjugar a mulher e a criança índia através da violência erótica. O ego do conquistador foi forjado não só pela cobiça e desejo de riquezas, mas também pela vontade de subjugar o outro, o que lhe parece estranho, inferior de menor valia, diferente de si e que por isso segundo o olhar eurocêntrico deve ser rejeitado, negado, encoberto a qualquer custo. Os conquistadores não se davam conta de que os estrangeiros e, portanto estranhos eram eles e não os habitantes que sempre viveram naquelas terras as quais eles atracaram e chamaram de novo mundo.

As Sequelas da Colonização

A fé católica neste momento possui um novo objetivo não é apenas o muçulmano árabe que necessita de evangelização, o foco agora são os índios e negros levados como cativos para o novo mundo, que segundo os critérios eurocêntricos de Sepúlveda não são humanos, ele denomina os índios de sub-homens ou meio homens. De acordo com (DUSSEL1993, p.63) os europeus designam os povos ameríndios como uma segunda classe de bárbaros por não possuírem uma escrita e pela falta de conhecimento filosófico, portanto a maiorias dos religiosos defendiam que a doutrina cristã deveria ser imposta a estes bárbaros mesmo contra a vontade deles, mas sob o argumento da modernidade, de tirá-los da barbárie a qual estavam mergulhados há milênios. Contudo para tal era válido usar de brutalidade e violência, assim começa outra forma de conquista a espiritual que é tão devastadora quanto à primeira.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A escolástica começa a entrar em processo de decadência no final do século XVI e inicio do século XVII justo no momento em que a Europa volta seus olhos para as terras recentemente descobertas, em uma tentativa de renovação desta escolástica os padres tanto portugueses como espanhóis chegam a América Latina trazendo consigo não apenas a doutrina cristã, mas também a filosofia. Tal renovação visava que os jovens das colônias oriundos das famílias europeias permanecessem a pensar de forma conservadora com base solidificada na teocracia e no absolutismo que regia boa parte da Europa. Então conforme (STRIEDER,1992, p.85) surgem na América Latina às primeiras escolas de artes nas quais a filosofia era uma das disciplinas mais importantes, no México frei Alonso de La Veracruz foi o primeiro a lecionar tal disciplina por volta de 1570, enquanto que no Brasil Gonçalo Leite no ano de 1572 se firma como primeiro professor de filosofia na primeira escola de Artes. Deste modo a filosofia desenvolvida nestas escolas era escolástica com referenciais acadêmicos nas universidades 560uropeias em especial Coimbra e Évora.

A forma de pensar na América Latina sofre uma reviravolta no século XVII quando os jesuítas trazem as ideias de Descartes que já era dominante nas universidades da Europa. Começa uma mudança de mentalidade, um despertar na consciência política deste povo que começa a se questionar quanto a sua identidade, buscando definir sua nacionalidade. Descobrem que para tal é necessário se emancipar politicamente das matrizes europeias que até o momento ditavam todas as regras. Porém este movimento de emancipação é algo complexo em todas as instâncias e principalmente no que tange a identidade cultural dos latinos americanos, não basta se tornar independente politicamente se ainda tem a Europa como berço de sua cultura e da filosofia aqui desenvolvida. Como fazer uma filosofia original, com as características da América latina? Se até então foi ensinado a copiar as formas europeias de pensamento, simplesmente concordar e seguir os passos de determinado filósofo ou criticá-lo imitando as

p. 561
ISSN 1981-3031
Vol. 01

ideias de outro. Desta forma esses jovens latino-americanos entram em um círculo hermenêutico no qual repetem de modo servil os passos daqueles que ainda os oprime no campo da razão, do pensamento, é como se a independência proclamada a tão duras penas não seja capaz de libertá-los por completo. Permanecem sequelas profundas, alguns ainda hoje acreditam que a América latina é carente de razão que não há possibilidade de desenvolver um pensamento filosófico original, então nos resta responder que originalidade implica em reconhecimento.

O ensino de filosofia no Brasil

O pensamento crítico no Brasil foi inibido desde o período da sua colonização, os jesuítas ainda no século XVI, chegaram ao país com a missão de catequizar o povo da colônia tendo como principal objetivo fortalecer a fé no catolicismo. Portanto não havia nenhum interesse na formação critica do individuo que só tinha acesso à educação se pertencesse às classes mais abastadas da sociedade, que era servida de gramática, conteúdo livrescos formais que eram cuidadosamente repetidos e reproduzidos sem nenhum estímulo para a criação de novos conceitos. Desta forma a filosofia introduzida aqui pelos jesuítas era doutrinária seguindo a norma escolástica dos textos aristotélicos interpretados por Tomaz de Aquino.

Com a saída dos jesuítas este cenário educacional começa a mudar, mas ainda muito timidamente algumas ideias de pensadores franceses foram trazidas pelos franciscanos quando fundaram a cátedra de filosofia na cidade do Rio de Janeiro. Porém uma filosofia que ainda não permitia a originalidade permanecendo com um caráter enciclopédico e retórico não sendo permitida nenhuma autonomia na forma de pensar.

Dando um salto na linha temporal o Brasil é declarado independente em 1822 se torna um Estado perante o direito internacional, porém ainda não é recebe um status de nação porque seus habitantes não

ISSN 1981-3031
Vol. 01

querem ser considerados como povo, como brasileiro, palavra esta que tem na época uma conotação pejorativa para os portugueses. Estamos falando de um povo que se constitui sem a menor vontade de ser povo deste modo também não aspira ao governo o que também de certa forma esta vetado para este povo por conceitos éticos e morais vigentes na época.

Ideias positivistas são introduzidas na educação isso fomentará um ensino profissional no país, surgem os cursos de ensino superior onde ás ciências aplicadas é privilegiada, o que por sua vez promove uma mudança na cultura nesse momento no qual as ideias eclesiásticas vão aos poucos perdendo sua força. O ensino secundário se torna um preparatório para a academia que ainda possui um caráter enciclopédico. Devido a tal modelo pedagógico fica difícil desenvolver um pensamento crítico atuante e tende a gerar uma esterilidade no campo filosófico nacional.

O ensino vai perdendo ainda mais seu caráter eclesiástico quando a laicidade e a liberdade são instauradas por Benjamin Constant numa reforma que busca fazer do ensino secundário um ensino de formação e não apenas uma preparação para o ensino superior, tal proposta também garantia a gratuidade do ensino primário. Porém as coisas não se concretizam como o previsto e ao ensino secundário são acrescentadas novas disciplinas o que propicia um caráter enciclopédico ainda maior.

As influências da escola do Recife

As ideias positivistas continuam a influenciar o pensamento filosófico brasileiro na república, porém começa a receber fortes criticas da Escola do Recife fundada por Tobias Barreto e Silvio Romero. Tobias foi pioneiro em defender em 1862 na cidade de Escada, Zona da Mata de Pernambuco não só a abolição da escravatura como também o voto feminino ao discursar no meio de uma feira contra os latifundiários da região, um de seus discursos mais importantes foi Discurso em Mangas de Camisa. Tobias

p. 563
ISSN 1981-3031
Vol. 01

no seu discurso retrata o Brasil no qual vivia onde as relações de trabalho eram complexas e estavam atreladas a um centro de exploração e dominação originário do poder senhorial e da escravidão, com todas as mazelas sociais que esse tipo de relação fomenta. Barreto (2013p.6)[47]:

> "Disse uma vez o padre Lacordaire que a posição mais desfavorável ao orador é quando tem de falar a homens que comem – porém a outra, a meu ver, ainda mais desfavorável: - é quando se fala a homens que têm fome, se não se trata dos meios de satisfazê-la, ao menos de moderá-la".

Este discurso de Tobias é acompanhado de uma forte crítica à hipocrisia da sociedade de Escada e porque não dizer de Pernambuco ou até mesmo do Brasil, que era formada pelos poderosos senhores de engenho que ainda teimava em decidir qual seria a refeição a ser servida na grande senzala que se tornava na época o município de Escada, onde os poderosos da época dispunham da cidade como queriam desprezando o próprio município e o povo mais humilde desprovido de poder e de dinheiro que serve apenas de mão de obra.

O movimento conhecido como escola do Recife teve outros nomes ilustres, entre os quais também se destaca Sylvio Romero que foi catedrático do Colégio Pedro II localizado na cidade do Rio de Janeiro no qual o mesmo desenvolve um curso de filosofia baseado exclusivamente na lógica e em compêndios desenvolvidos entre 1900 e 1907, fazendo forte oposição ao ensino de filosofia da época com pretensão de fazer uma reforma no modelo vigente. Nesta reforma ele propõe a lógica como uma disciplina no lugar da filosofia no ensino secundário, enquanto que a filosofia venha a se tornar um curso do ensino superior. Uma de suas obras mais importantes foi o manifesto A Philosophia e o Ensino Secundário, que trata das implicações e da forma como o autor entende a filosofia e o ensino.

[47] Barreto,Tobias, 1839-1889 Um Discurso em Mangas de Camisa/Tobias Barreto – 1ed. – Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.76 p.; 21 cm – (Coleção biblioteca básica brasileira;25).

p. 564
ISSN 1981-3031
Vol. 01

O ensino de filosofia questionamentos atuais

Quando paramos para refletir sobre o ensino de filosofia é inevitável nos depararmos com outros questionamentos: O que é filosofia? O que é escola? A escola precisa de filosofia? Que filosofia? Como ocupar o espaço disciplina sala de aula? Qual é o papel da filosofia? Qual é o papel da filosofia na infância? Vários pesquisadores se debruçam sobre estas questões na tentativa de respondê-las da maneira mais clara e precisa, porém advirto-os que neste artigo não será possível responder todas elas, fazemos aqui apenas uma tentativa de explanar sobre algumas. De acordo com (CERLETTI, p.14) Quando nos dedicamos ao ensino de filosofia inevitavelmente somos levados a pensar em uma resposta para a indagação o que é filosofia? Na Grécia antiga a resposta para essa pergunta era a admiração o desejo de vir a conhecer, o amor pela sabedoria. Várias foram às respostas através dos séculos até a contemporaneidade, como responde (PERRINE,p.101) "O movimento que conduz ao advento da filosofia é o mesmo que leva à afirmação da interioridade, libertando o ser humano do dogmatismo da natureza e inaugurando a aventura da liberdade." Então podemos afirmar que a filosofia se coloca na direção do sentido e não da utilidade.

O professor de filosofia se depara na escola e também fora dela com a política, a poesia e a técnica a princípio estes três potenciais rivais, que também são possibilidades de trajeto deste mesmo professor como afirma (KOHAN[48], p.23-24)

> "A política é a possibilidade de ver no ensino de filosofia uma projeção social concreta e acabada, uma produtividade comprometida com a transformação do estado e das coisas; é a extensão de um sentido, utilidade ou produto tangível em sociedades feridas de injustiças como as nossas; a política é o duplo da filosofia na polis, e tornar-se um político é a primeira

[48] Walter Omar Kohan é professor titular de Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador do CNPq e do Programa Prociência (UERJ/FAPERJ). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

p. 565

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> tentação de um professor de filosofia; a poesia é a própria dimensão estética da filosofia, a que mais especificamente a aproxima da arte do desinteresse e do sublime; é a consumação da palavra na própria palavra; a poesia é o duplo da filosofia na linguagem; tornar-se um poeta é a tentação última de um professor de filosofia. Finalmente, a técnica é a sedução de um método que torne a filosofia produtiva, eficaz,desde a própria didática até uma finalidade ditada pelo mercado, pela ciência ou desde qualquer outro marco externo; é o predomínio de uma ordem que pretende regular-se a si mesma e, em particular, ao próprio pensamento; a técnica é o duplo instrumental da filosofia, e converter-se em um técnico é a tentação persistente de um professor de filosofia."

Então ensinar filosofia é uma atividade de militância política na qual o professor filósofo possui uma relação intensa com o saber e com sua negatividade o não saber, com o ato de reconhecer o que ainda não sabe.

Quando o indivíduo tem contato com a filosofia ainda na infância, ele desenvolve a consciência crítica de uma forma natural aos poucos o infante começa a buscar significados e o faz na medida em que se envolve no diálogo e na investigação proposta pelo professor de filosofia na sala de aula. Porém segundo (MATOS, 2013) a compreensão das relações humanas é o ponto de partida para se conceber o filosofar na infância.

> “O esforço de pensar o exercício do filosofar com as infâncias parece considerar as condições de possibilidade de um exercício do pensar com um ser humano que em sua integralidade desponta num universo onde constituir-se algo, ou alguém, faz-se concomitante ao significar seu mundo.” (MATOS[49], 2013, p. 366)

A filosofia na infância incentiva as crianças a pesquisar e a chegarem por si mesmas as respostas para seus próprios questionamentos de uma forma onde haja sentido para seus argumentos dentro de uma visão crítica e reflexiva aprendendo sempre a ouvir e a respeitar as demais opiniões que surgirão durante o diálogo ao mesmo tempo em que enriquece seu poder de argumentação e persuasão.

[49] Junot Cornélio Matos Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco e Coordenador do Mestrado Profissional de Filosofia. UFPE/CFCH/DF.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Conclusão

Quando se trata de filosofia é necessário saber em que lugar está, pois todo aquele que se propõe a fazer uso da razão deve prestar atenção em sua volta, observar quem está nas proximidades, às características do lugar que habita para que deste modo tenha condições de responder a interrogação que deriva de tal consciência quem sou? Durante séculos as elites européias aqui fixadas definiram e importaram o tipo ou modelos de educação, de política e economia para implantar na América Latina que estivesse em concordância com os interesses dela, onde os beneficiados fossem sempre este pequeno círculo abastado e opressor da grande massa com o objetivo de que o povo permaneça no lugar que lhe foi definido, o lugar da servidão, da mão de obra barata quase escrava que anda espremida nos coletivos a espera que tudo um dia irá melhorar. Assim passa a existir o mito de que o que vem de fora, do estrangeiro, da Europa é melhor do que o que produzimos aqui, o nosso produto seja ele qual for não tem valor ou é inferior isso também acontece quando se trata de filosofia.

Infelizmente na maioria dos países que compõe a América Latina existe uma resistência em assumir a própria identidade de aceitar suas raízes, as miscigenações aqui encontradas isso se reflete no comportamento que é adotado quando estamos diante de uma produção nossa seja ela uma obra filosófica ou literária, aguardamos sempre o crivo da leitura oficial. Conforme afirma (GOMES1984, p.73) "Desejamos ser reconhecidos pela Mãe-Europa, em nossa edipiana e mórbida dependência afetiva e intelectual. Com isso perdemos a oportunidade de ser alguma coisa qualquer, não necessariamente melhor ou pior do que a Europa, mas apenas isto: nossa.

De acordo com Dussel quando falamos de identidade dos povos latinos americanos implica em se deparar com o encobrimento que este povo sofreu e ainda sofre, porém dentro da argumentação de Dussel é deste ponto que se deve partir para uma filosofia se apropriando de forma criativa de sua latinidade, sem negar sua história e atento a sua vida cotidiana mantendo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

sempre o foco no seu lugar no ambiente no qual vive. A filosofia feita nos países europeus sempre se debruçou sobre as urgências de seu lugar, de sua época, os problemas que espreitavam o homem. Portanto a filosofia latina americana deve partir dos problemas específicos da América Latina e de suas circunstancias. Devemos nos debruçar e tentar responder as indagações que persistem sobre a filosofia e seu ensino as problemáticas que acompanham o professor de filosofia na escola.

Referências

BARRETO,Tobias, 1839-1889 **Um discurso em mangas de camisa**/Tobias Barreto – 1ed. – Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.76 p.; 21 cm – Coleção biblioteca básica brasileira; 25.

BOERLEGUI, Carlos. **História del pensamiento filosófico latinoamericano: Uma búsqueda incessante de identidad.** 3. Universidad de Duesto: Ed. Bilbao, 2010.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro; a origem do mito da modernidade: Conferencia de Frankfurt/ Enrique Dussel.** Tradução de Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 1993.

FAVRE, Henri. **A Civilização inca.** Tradução de Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim.** 7. Rio Grande do Sul: Ed. Mercado Aberto, 1984.

GONZÁLEZ, Pablo Guadarrama. **Filosofía latinoamericana:** momentos de su desarrollo. **Eikasia. Revista de Filosofía.** año III, 17 (marzo 2008). Universidad de las Villas. Santa Clara. Cuba. Disponível: http://www.revistadefilosofia.org.pdf.

LEHMANN, Henri. **As civilizações pré-colombianas.** Tradução de Mary A. Leite de Barros. Rio de Janeiro: Ed. Betrand Brasil, 1990.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar.** Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009. Coleção Ensino de Filosofia.

MATOS, Junot Cornélio. **O Perguntar Filosófico das Infâncias.** Childhood & Philosophy. Rio de Janeiro, v.9, n.18, p. 363-379, jul/dez. 2013. Semestral. ISSN 1984-5987.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar.** São Paulo: Ed. Loyola, 2007. Coleção Filosofar é Preciso.

STRIEDER, Inácio. **O pensamento filosófico na América Latina no passado – Caminhos atuais para a filosofia.** Conferência pronunciada durante a II Semana de Filosofia da UFPE, realizada em Recife/PE de 09-13 de novembro de 1992.

p. 569

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O CONFRONTO DISCURSIVO ENTRE O CONSERVADORISMO EMPRESARIAL E A MEMÓRIA AMBIENTALISTA E SINDICAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ALAGOANA

Clay Ewerthon Alves do Nascimento
nascimentoalagoas@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar sentidos de *vida* no discurso do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva ligado a empresa cloro-química Braskem, situada em Alagoas. Para tanto, foi necessário fazer um regate histórico dos problemas ambientais causados pela referida empresa no ambiente em que a mesma está situada: entre as lagoas Mundaú e Manguaba. Confrontamos o discurso de Educação Ambiental (EA) em defesa da vida com o ambientalismo histórico e as atuais ações sindicais. A partir do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso foi possível apontar sentidos antagônicos a EA defendida pela referida empresa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Alagoas, Análise do Discurso.

1 INTRODUÇÃO

Partirmos do pressuposto de que a dissociação da Educação Ambiental (EA) das lutas históricas ambientalistas constitui um recurso ideológico das classes dominantes. Tendo em vista que em Alagoas houve a formação de um movimento ambientalista contrário à indústria cloro-química Salgema (atual Braskem); construímos a hipótese de que a criação do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva (PLV) e do Instituto Lagoa Viva (ILV) responsável por sua implementação, é uma resposta histórico-ideológica a partir da perspectiva do capital aos problemas causados por esta empresa, a fim de minimizar conflitos em relação ao tema da degradação ambiental e da Educação Ambiental, em torno das lagoas Mundaú e Manguaba. Pela relação que o programa tem com a empresa, pode-se afirmar que a práxis discursiva de EA em questão se enquadra dentro da linha conservadora. Relação essa que impede a autonomia do projeto de EA em seu sentido transformador, o que leva a necessidade de rompimento crítico.

p. 570
ISSN 1981-3031
Vol. 01

No intuito de contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental Crítica em Alagoas, que sirva para as práticas ambientalistas de lutas para recuperação sócio-ambiental e equilíbrio ecológico do Complexo-Estuarino Lagunar Mundaú-Manguaba (CELMM), favorecedora da diversidade e da liberdade, tratamos de analisar o discurso de EA do ILV/Braskem, visando desvelar sentidos ideológicos de vida, caros a Educação Ambiental. Para tanto, confrontamos o discurso histórico do ambientalismo em Alagoas e o discurso do sindicato ligado a empresa em questão relativo a substância cancerígena amianto.

O referencial teórico-metodológico utilizado foi a Análise do Discurso originada em Pêcheux ancorada na ontologia marxiana de Lúkács. Assim, trabalhamos as contribuições de Volochínov e Orlandi. Quanto a Educação Ambiental nos referenciamos nas contribuições históricas de Vieira e travamos um diálogo teórico com Layrargues.

Devido as limitações deste artigo abordamos apenas o tema da vida em seu sentido histórico, o que leva a necessidade de aprofundamento da análise sobre outros temas e aspectos teóricos ligados ao referido programa de Educação Ambiental. Mesmo assim, foi possível apontar a EA em questão como mantenedora da degradação ambiental e adversa a vida.

2 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ALAGOAS

O nascimento dos problemas ambientais no CELMM, bem como o aparecimento de ações em Educação Ambiental (EA) voltadas especificamente para esse meio ambiente, nos remete a um processo sócio-histórico que começa desde a criação das primeiras usinas, quando os

ISSN 1981-3031
Vol. 01

dejetos são lançados sem tratamento, já alertado por Octávio Brandão[50] no início do século XX. Na década de 1980, existiam cerca de dez usinas sucroalcooleiras na região de influência sobre o CELMM (ALAGOAS, 1980). Esse fato deve deixar os ambientalistas e educadores ambientais em alerta, pois, apesar da modernização atual em algumas dessas indústrias com a utilização do vinhoto (dejeto industrial) na fertirrigação, ainda existem sérios casos de degradação dos rios e lagoas por esse nocivo poluente (FLORES, 1999; CPT/AL, 2009).

As usinas de cana-de-açúcar estão entre os principais agentes responsáveis pela destruição ambiental do CELMM, além de problemas relacionados ao poder público com a falta de saneamento ambiental. Somados aos problemas ambientais causados pela indústria canavieira, temos ainda, na história das lagoas, grandes impactos, desencadeados com a implantação das indústrias Químicas Salgema (hoje Braskem), em Maceió e o Pólo Cloroquímico de Marechal Deodoro, que possui diversas indústrias químicas, entre elas uma filial da Braskem. Há ainda outras indústrias, como por exemplo, a Profertil em Santa Luzia do Norte, produtora de fertilizantes, que contribuem com a degradação ambiental do referido complexo de ecossistemas.

A implantação de Indústrias Químicas em ambientes frágeis se deu como estratégia desenvolvimentista (ideologia do crescimento a qualquer custo) dos governos militares brasileiros. A presença de extensas jazidas de sal-gema com reservas estimadas em três bilhões de toneladas de minérios com grande pureza, que teriam um potencial de serem extraídas por 300 anos, atraiu logo a atenção de grandes empresários nacionais e internacionais para a área dos canais e lagoas. Em 1966 é concedida pelo Estado ao grupo industrial EU LUZ a exploração das jazidas, sendo criada para tanto a Salgema Indústrias Químicas Ltda (VIEIRA, 1997; 2003).

[50] Para esse autor era preciso tratar das águas evitando que “usineiros argentários vertam as tibornas nos rios” (BRANDÃO 2001, p.104).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Apesar de terem sido feitos estudos promovidos por uma equipe técnica, ligada institucionalmente ao governo do Estado que tinha, conforme os mesmos, o objetivo de minimizar prejuízos culturais e ecológicos devido à grande modificação sócio-ambiental que causaria a implantação da Salgema (ALAGOAS, 1980), nada de concreto foi feito pelo governo e empresa para preservar de fato aquele ambiente, sobrepondo-se à preservação ambiental e social os interesses econômicos privados (LIMA, 1984).

Implantado em 1976, no bairro do Mutange e na restinga do Pontal da Barra entre o mar e a lagoa Mundaú, o Complexo Químico de Alagoas (CQA) iniciado pela Salgema, produzindo soda cáustica e cloro, aumentou a degradação ambiental já promovida pelas usinas de cana. Para sua instalação, ocorreu a destruição de dunas, resquícios de mata de restinga, desmatamento de área verde de coqueirais e destruição de pequenas áreas agricultáveis. O Início de seu funcionamento foi marcado por um clima de insegurança entre os moradores do Pontal da Barra e Trapiche, bairros próximos ao empreendimento, por conta dos vazamentos que poluíam o ar, solo e água da lagoa Mundaú. A comunidade sofria com problemas de saúde causados pelo escapamento de cloro (VIEIRA, 1997, FLORES, 1999).

Mesmo com todos os problemas causados, foi posto diante da população um projeto de duplicação da indústria que colocava em risco a saúde e a vida na região, bem como a expulsão de moradores dos seus bairros (LIMA, 1984). Diante desse projeto, ocorre a omissão do poder público e o silêncio com pouca divulgação dos fatos, nos meios de comunicação da época (PINTO, 2004).

Esses fatos que traziam para muitos jornalistas e sindicalistas lembranças de tristes períodos da ditadura militar, com suas práticas de censura em pleno vigor, instigaram a mobilização de forças políticas insatisfeitas que daria origem ao Movimento Pela Vida (MOVIDA) em 1986. Entre as demandas e reivindicação desse movimento, estavam: 1) impedir os planos de duplicação da capacidade produtiva da Salgema; 2) monitoramento

ISSN 1981-3031
Vol. 01

imediato dos acidentes ambientais e emissões de resíduos poluentes; 3) promover estudo de impacto ambiental e relatório de impacto ambiental (EIA/RIMA) para fundamentar a reivindicação da transferência da Salgema para ambiente mais adequado, longe de ecossistemas de importância vital como o CELMM (PINTO, 2004).

As ações do movimento ambientalista provocaram impasses nos projetos dos empresários e governo e conflitos entre os diversos setores envolvidos. Por parte do governo, vinham contradições de querer dialogar com o movimento, implementando grupos de trabalho e estudo, debates públicos, chegando até a uma ideia de plebiscito sobre a questão (declarada inconstitucional pela justiça eleitoral), ao mesmo tempo em que se mantinha claramente a favor da Salgema e do Pólo cloroquímico na cidade de Marechal Deodoro, sendo suas ações artifícios para forjar uma legitimação social, amortecendo o impacto da crítica ambientalista (PINTO, 2004).

Apesar de não conseguirem todas as reivindicações, houve vitórias parciais muito importantes como a garantia das terras aos moradores pelo tombamento do bairro do Pontal da Barra, a inserção da temática ecológica e o significativo aumento da “consciência ambiental” em diversos setores da sociedade alagoana. Depois disso, surgiram em Alagoas, diversas ONGs ambientalistas com caráter mais institucionalizado, de estudo e trabalho principalmente (as chamadas ONGs de Serviço), incluídas no que veio se chamar terceiro setor, o que se distanciou do tipo de ambientalismo mais crítico e militante da década de 1980.

Após esse breve recorte histórico, podemos situar melhor e nos remetermos ao surgimento do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva/Braskem (PLV), o problema em questão no nosso trabalho, de maneira a nos aproximarmos para a análise do discurso desse projeto – sua base, referências, o que está por trás, os sentidos e silenciamentos.

Segundo Souza (2010), o projeto foi criado em 1997 pela empresa Trikem (hoje Braskem) com o nome *Programa Lagoas,* em parceria com a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), envolvendo 9 escolas municipais situadas às margens da lagoa Mundaú. Na proposta de formação do projeto, foram feitos cursos de formação para professores, discutindo diversos aspectos de problemas ambientais na lagoa, incluindo o tema da poluição química. Ainda segundo a autora “Uma das conquistas mais expressivas do Programa Lagoas foi a construção da Agenda 21 de 18 escolas municipais” (SOUZA, 2010).

O Programa Lagoas é finalizado no ano de 2000, rediscutido e relançado pela empresa Braskem em 2001 como Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva. No ano seguinte, este programa se empenha na formação continuada de professores, tendo como referencial teórico Kits do PAMA (Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola) fornecidos pelo MEC (SOUZA, 2010). Em 2007 o Programa coloca que sua meta principal é institucionalizar a política de Educação Ambiental em Alagoas, de acordo com a base legal da EA (ILV, 2010).

As ações do PLV giram em torno do conceito de sustentabilidade com as seguintes iniciativas.

Pescadores de Mel – Capacita pescadores no entorno do CELMM na criação de abelhas; Etenoduto – Promove palestras e atividades de conscientização e mobilização para as comunidades do entorno das tubulações da Braskem; Hortas Hidropônicas e Medicinais – Difunde técnicas de cultivo em comunidades e escolas; Arte com Plástico – Capacitação através de oficinas de reciclagem com garrafas PET para escolas e comunidades; Cinturão Verde – Espaço de área verde situado ao lado da empresa destinado a excursões escolares, com palestras e incentivo ao plantio de mudas. Além dessas iniciativas, existem atividades sócio-educativas e culturais promovidas ou apoiadas pelo programa: Ecovela, Curso de Inglês, Projeto Baianas do Pontal, Oficinas de música e Jogos Estudantis. Há ainda os já mencionados projetos de formação continuada em diversas escolas em 25 municípios do entorno do CELMM, abrangendo a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

área das lagoas e seus rios formadores e expandindo para outros ambientes do Estado de Alagoas como o Agreste e a Caatinga (ILV, 2010).

Situada a problemática, podemos fazer alguns questionamentos relevantes sobre o porquê da preocupação da empresa com a temática da Educação Ambiental, já que a mesma continua poluindo as lagoas, com a liberação de tóxicos no ar e nas águas e o aparecimento de explosões na planta industrial, além da falta de cuidados internos denunciados pelo Sindicato dos trabalhadores dessa empresa. Não é citado em nenhum documento ou notícias das ações do PLV sobre o agente cancerígeno Amianto. Este é um dos principais fatores danosos à saúde e ao meio ambiente enfrentado pelos trabalhadores (SINDPETRO, 2009).

Quais efeitos de sentidos podemos compreender quando confrontamos o discurso ambientalista do Sindicato com o discurso de EA da empresa e PLV? Como funciona o discurso do PLV em relação às atividades sócio-históricas da empresa? Quais efeitos de sentidos são possíveis no confronto da EA empresarial e a memória histórica ambientalista?

Essas são algumas questões que serviram de estímulo à pesquisa. Segundo Krawczyk (2011) “a busca de uma pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma pesquisa científica”. Acrescentamos a esse raciocínio que algumas questões que são evidentes não são evidentes para todos, por isso, torna-se necessário desvelar, não só o inevidente mas mostrar o evidente para quem não o conhece e divulgá-lo didaticamente. É preciso, como se faz através da metodologia da Análise do Discurso, também uma articulação entre a História, como tentamos mostrar brevemente neste trabalho, a linguagem, o discurso do PLV e a ideologia que está por trás, ou melhor, que atravessa o discurso pelos efeitos de sentidos.

3 A VIDA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ALAGOANA

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Iniciaremos o exercício de análise a partir do que consideramos como elementos constituintes das bases formadoras do corpus discursivo, a fim de discutir efeitos de sentidos relacionados à Educação Ambiental no Estado de Alagoas. Desse modo, daremos ênfase a uma história do ambientalismo acontecida no território alagoano, ainda pouco discutida academicamente, que possui características locais bem peculiares, de sentidos conflitantes em torno da Educação Ambiental, da defesa ecológica do ambiente lagunar e da vida como símbolo de luta.

Primeiramente, lançaremos olhares à expressão **Lagoa Viva** presente em diversas materialidades de divulgação da Educação Ambiental em questão, a exemplos: *Informe Lagoa Viva* (2005), informativo do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva; *Programa Lagoa Viva* (s/ano), título de fôlder de divulgação da Braskem/Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva, no qual o programa é citado como uma iniciativa da Braskem; *INSTITUTO LAGOA VIVA* (2010), título de revista do referido programa e também do instituto executor.

Destacamos a designação das duas siglas, **Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva (PLV)** e **Instituto Lagoa Viva (ILV),** a fim de especificar a análise, tendo em vista que a designação Lagoa Viva, pode ser encontrada de diversas maneiras nas materialidades, ora sendo dita junto ao conceito de *Programa*, de *Educação Ambiental*, a estes dois conceitos simultaneamente, ora como *Projeto*, ou simplesmente de forma abreviada como *Lagoa Viva*. Mas antes de discutirmos sentidos de **vida** subjacentes a expressão conceitual em questão, debateremos o conceito de Educação Ambiental.

Sobre o conceito de Educação Ambiental (EA), que encontramos na primeira sigla citada (PLV – Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva), Layrargues (2004) entende que:

> Educação Ambiental é um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o substantivo Educação confere a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> essência do vocábulo "Educação Ambiental", definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo Ambiental anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica. […] Assim, "Educação Ambiental" designa uma qualidade especial que define uma classe de características que, juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental.

Embora a análise linguística feita por Layrargues sobre o conceito de EA na citação acima esteja correta, ao tomarmos como base, os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) de origem pêcheutiana, que considera a ideologia e a história como elementos centrais na análise, teremos de ir além dessa base linguística citada e nos aprofundarmos ainda mais para compreender o discurso que se materializa na linguagem.

Partimos então do mesmo autor citado, quando este faz a distinção da Educação Ambiental em dois grandes campos: um *crítico* e outro *conservador*, ou mesmo quando empreende na obra *A Cortina de Fumaça* uma análise discursiva do empresariado, lançando olhares que nos ajudam a compreender melhor as Condições de Produção (CP) do discurso objeto de nossa pesquisa. Nesta obra, o autor destaca o conceito de "ideologia da racionalidade econômica", apontando o empresariado que "abandona sua imagem de vilão da ecologia e adota a imagem de amigo do verde" (LAYRARGUES,1998, p.16).

Neste trabalho pioneiro no campo, o autor, que hoje é um dos principais teóricos da vertente crítica em EA no Brasil, entende que "a questão ambiental é, antes de tudo, uma questão ideológica" (idem, p.17). Ao discutir os objetivos de sua dissertação, Layrargues (idem, p.15) coloca que:

> Não está em questão discutir a riqueza ou escassez do discurso empresarial verde no tocante à questão ambiental e, tampouco, (...) realizar um estudo de caso específico para verificar se há ou não um descompasso entre a teoria e a prática empresarial dirigida para o meio ambiente, ou seja, se a ação empresarial corresponde verdadeiramente ao enunciado de seu discurso não se restringindo apenas a retórica (…). Em vez de investigar a retórica do ambientalismo empresarial a fim de avaliar a distância para com a ação implementada em prol do meio ambiente, pretendemos identificar o grau de coerência do discurso com relação ao

p. 578
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> ambientalismo tradicional e verificar a sintonia com os princípios que norteiam o pensamento ecológico original, a partir de conceitos de racionalidade ecológica e de ética ecológica.

Layrargues descarta a sugestão de estudo de caso por considerar que, por trás dessa tendência analítica, estaria a compreensão de que o setor empresarial já estaria internalizando valores ecológicos e implementando uma produção "ecologicamente correta", abdicando assim da "ideologia da racionalidade econômica". Apesar de corroborarmos essa crítica, entendemos como interessante a noção de estudo de caso[51], mesmo que não façamos aqui, nessa dissertação, um trabalho com essa metodologia.

Ao estudar a problemática discursiva em questão, percebemos a possibilidade de ser feito um "estudo de caso", pelas características locais peculiares já discutidas, mas também pela necessidade de desenvolvimento do próprio objeto de pesquisa em discutir aspectos do meio ambiente local alagoano com mais ênfase e por outro olhar possível. E, ainda que o discurso não nos levasse necessariamente a respostas para a pergunta sobre o grau de coerência do empreendimento empresarial em relação aos problemas ambientais, o que não é o caso direto desse trabalho, apesar de ser levada em conta, como veremos adiante, pensamos que, mesmo a análise imanente de qualquer objeto, na qual a psicologia do indivíduo-autor interfere o mínimo, pode ser levada a certas direções e não outras, com ênfase em alguns aspectos e não outros, a partir de escolhas de quem escreve. Essa compreensão discursiva que abraçamos leva em conta a forma ontológica de estudo do real derivada da filosofia de Lukács.

Conforme podemos apreender de Lukács, entendemos que há uma imanência do objeto de pesquisa que determina caminhos possíveis a análise. O objeto da ontologia, estudo do ser, conceito em que se dedicou esse autor, trata de captar o que existe no real, as determinações que

[51] Indicamos para os interessados em ampliar os estudos iniciados neste trabalho, a possibilidade de "estudo de caso" para a Educação Ambiental na escola de ensino fundamental Silvestre Péricles, localizada no bairro do Pontal da Barra, âncora do Programa Lagoas e do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

orientam a compreensão do ser e as diversas mediações sociais que acontecem na realidade. Conforme Vaismam (1989, p. 409), a opção de Lukács pela ontologia não se deve por "uma mera preferência pessoal ou por uma simples opção intelectual, mas porque se trata de um desafio histórico concreto". Sendo assim, a recuperação da ontologia, como pressuposta, numa perspectiva discursiva para esta análise, deve-se:

> a afirmação [lukácsiana] de que o real tem uma natureza e esta existência e esta natureza são capturáveis intelectualmente. E, na medida em que é capturável, pode ser modificada pela ação cientificamente instruída. Ideológica e conscientemente conduzida pelo homem. Postular desse modo a ontologia é resgatar a possibilidade de entendimento e transformação da realidade humana. Em suma, é colocar o fato de que o real não é, afinal de contas, uma ilusão dos sentidos e que nossa subjetividade pode se objetivar na conquista da realidade (idem, ibidem).

Mesmo sabendo que uma empresa no sistema capitalista, se quiser manter os objetivos de lucro como qualquer empresa, não pode ser ecológica ou educadora ambiental no sentido radical, entendemos a importância didática de demonstrar esse pressuposto nessa pesquisa. Portanto, chegamos à necessidade de entender o funcionamento do discurso da empresa Braskem e de seu programa de EA em relação à práxis histórica e ambiental.

Aliado a este objetivo mais amplo, também levamos em conta na análise, conforme sugestão de Layrargues (idem, p. 15), em seu objetivo de trabalho, o "grau de coerência do discurso com relação ao ambientalismo tradicional". Esse, que é um dos objetivos de nosso trabalho não foi formulado a priori, surgiu de acordo com a leitura e aprofundamento sobre o conhecimento do corpus que nos permitiu observar que o discurso empresarial de EA que decidimos analisar tem relações diretas com o surgimento do "ambientalismo tradicional" em terras alagoanas. Assim o próprio estudo em questão, nos leva a "verificar a sintonia com os princípios que norteiam a elaboração do pensamento ecológico original" (idem, ibidem), pois surge um movimento ecológico, na cidade de Maceió, conforme vimos

p. 580
ISSN 1981-3031
Vol. 01

anteriormente, neste trabalho, justamente em contraponto às ações degradantes da mesma empresa que implementa o programa de EA que também está sob análise. Aqui cabe retomarmos uma pergunta que fizemos anteriormente: como se dá a relação do discurso de Educação Ambiental da Braskem/PLV/ILV com as reivindicações históricas do movimento ecológico? Ou melhor, poderia haver alguma referência em relação à história do ambientalismo militante em Alagoas, já que de antemão, sabemos que a posição-sujeito em questão faz parte da formação ideológica dominante? Ou se trata de um discurso que visa encobrir a história com "uma cortina de fumaça" (pegando emprestado a expressão metafórica utilizada por Layrargues), uma fumaça educativa verde, visando impedir a formação de uma consciência histórica crítica em torno de temas educativos ligados à defesa das Lagoas ou relativos à EA globalmente?

A AD, que utilizamos neste trabalho, é uma vertente analítica que considera a materialidade linguística, deslocando a dicotomia lingua-fala Saussuriana ao questionar os sentidos que circulam nas/pelas palavras. Dessa forma, além da Linguística a AD possui relações com outras duas grandes áreas fundadoras de sua teoria e método de Análise: o materialismo dialético marxista, na busca da relação do histórico com a linguagem, bem como com a Psicanálise Lacaniana a partir de uma releitura marxista Althusseriana, que descentra a autonomia dos sujeitos discursivos ao considerar o inconsciente em suas marcas históricas.

Fundada por M. Pêcheux, na França, com a obra Análise Automática do Discurso (AAD69), projeto de teoria das ideologias e do discurso, ao qual se juntaram outros autores, a AD considera, sobretudo, o processo de efeitos de sentido do discurso veiculados pela linguagem, estudado através da materialidade como o escrito ou o falado, por exemplo, que deixa marcas simbólicas e, portanto, pistas que podem ser analisadas a partir da teoria do discurso que leva em conta o sujeito, a História e a ideologia como fundamentais para compreender qualquer processo de produção de sentido.

p. 581
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Segundo Orlandi (2005, p.16): “os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística”. Retomando a discussão metodológica lançada acima, ainda segundo essa mesma autora:

> Face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise de Discurso. O que é de sua responsabilidade é a formulação da questão que desencadeia a análise.
> Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras questões). Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes [...]. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise. (ORLANDI, 2005, p.27).

Além dos aspectos problematizados nas formulações de pesquisa, Orlandi (2005), entende que o analista de discurso deve referir o dispositivo teórico com o seu domínio disciplinar específico, que em nosso caso, trata-se da Educação Ambiental. Ou seja, a análise depende não somente do domínio da teoria do discurso, mas da “disciplina a que se filia o analista” (idem, p.28).

Retomando o caso da primeira sigla em questão, o PLV, temos o termo Educação Ambiental que está ligado ao conceito de Programa, neste caso, específico de Educação, com uma especificidade ainda maior, a Ambiental, cujo título ou tema é Lagoa Viva. Esse título, também presente na sigla do Instituto Lagoa Viva se torna chave para se compreender as especificidades desse programa em relação à EA, já que é relativo a um ecossistema específico: a Lagoa. Estando relacionado a um lagoa específica, a Mundaú, formadora do Complexo Estuarino-Lagunar Mundaú-Manguaba, é interessante notarmos que se trata do mesmo ambiente no qual a empresa promotora do programa de Educação Ambiental em questão está situada. Assim, adiante, questionaremos os sentidos de **vida** ao conhecermos a historicidade relativa a emergência da EA Lagoa Viva.

p. 582
ISSN 1981-3031
Vol. 01

4 A MEMÓRIA HISTÓRICA DA LUTA PELA VIDA E O AMIANTO

Uma materialidade discursiva que trabalhamos de maneira mais extensa nesta análise[52] é referente ao sindicato dos trabalhadores da indústria petroleira, petroquímica, química e de plásticos, nos estados de Alagoas e Sergipe, o SINDPETRO AL/SE. Esse sindicato iniciou, no ano de 2009, uma campanha contra a utilização de uma substância cancerígena na produção da Braskem. A temática da *vida* e da *morte* está presente no debate: "TRABALHAR SIM. MORRER NÃO", "AMIANTO MATA!", "LUTAR PELA SAÚDE NO NOSSO TRABALHO É LUTAR PELA VIDA", "O banimento é uma questão da vida e do meio ambiente", "O capitalismo mata e o amianto é uma de suas armas", "A NOSSA LUTA É PELA VIDA". A partir destas materialidades, podemos apontar sentidos antagônicos aos de *Lagoa Viva*.

Como observamos, todos os dizeres selecionados fazem parte de uma campanha lançada pelo sindicato para o banimento/abolição de substância cancerígena. Essa, o amianto, é utilizada no processo de produção química da referida empresa, afetando diretamente os trabalhadores e trabalhadoras. O amianto possui uma longa história que contaremos brevemente nas linhas que se seguem, como forma de promover uma Educação Ambiental que lute verdadeiramente por uma lagoa viva.

O amianto é a denominação comercial dada à substância química constituída por um conjunto de minerais extraídos de rochas, de constituição básica de silicato de magnésio, que possuem partes fibrosas – o asbesto – que causa doenças como a asbestose (fibrose pulmonar crônica e irreversível) e cânceres, de acordo com o *Seminário Internacional pelo Banimento do Amianto* (SINDPETRO, 2009), "além de placas pleurais, doenças digestivas, doenças de pele, entre outros", como pode ser

[52] Outras materialidades foram trabalhadas no texto integral no qual o presente artigo é parte. Cf. NASCIMENTO - O discurso da Educação Ambiental em Alagoas: do ambientalismo radical ao cinismo empresarial. Dissertação de Mestrado (2016).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

consultado na cartilha *CAMPANHA PELO BANIMENTO DO AMIANTO. TRABALHAR SIM. MORRER NÃO* (SINDPETRO, 2009, p.3).

A Braskem utiliza diafragmas à base de amianto para cada célula de eletrólise na transformação do cloreto de sódio (retirado do salgema) e água, em cloro, soda e hidrogênio. O mais perigoso nisso tudo é que foi comprovado que não existe nível seguro para exposição ao amianto e, mesmo assim, a empresa continua utilizando, ainda que haja alternativas de substituição (SINDPETRO, 2009).

As propriedades de incombustibilidade, resistência e durabilidade do amianto são conhecidas pela humanidade desde os povos primitivos que utilizavam essa substância na confecção de vasos de cerâmica. Há relatos de sua composição em artefatos na Grécia e Roma antiga, no entanto, é somente a partir da revolução industrial que começa a ser utilizado em larga escala nas indústrias. Por suas características e por ser um material abundante na natureza e de baixo custo, o amianto foi largamente utilizado na produção industrial do sec. XX em cerca de 3000 produtos, principalmente os da construção civil (telhas, caixas d'águas, forros, etc.). A partir de 1935, estudos médicos começaram a apontar o amianto como causa de doenças ocupacionais, até que em 1955 ele é tido, definitivamente, por médicos britânicos, como causador de câncer de pulmão. Em 1960, são confirmados 33 casos de mesoteliomas pleurais em trabalhadores de minas de amianto na África do Sul (SINDPETRO, 2009).

Grupos de vítimas vem-se organizando, desde a década de 1980, com o objetivo de banir o uso do amianto. Dos 66[53] países que baniram o amianto, até hoje, inclui-se toda a União Europeia e países da América Latina como o Chile, Argentina e Uruguai, dentre outros. No entanto, ainda há uma grande dificuldade de se conseguir isso em países como o Brasil, um dos principais produtores e exportadores da fibra mineral no Mundo. O Brasil é o quarto produtor mundial de Amianto (SINDPETRO, idem).

[53]Informação disponível em jornais online até o ano de 2016.

p. 584
ISSN 1981-3031
Vol. 01

O movimento dos atingidos vem crescendo desde a década de 90 e reuniões mundiais são organizados para debater a questão: em 2000, o Congresso Mundial do Amianto em São Paulo; em 2004, o segundo Congresso Mundial do Amianto em Tóquio; em 2006 a Conferência Asiática sobre o Amianto em Bangkok e, em 2009, delegados de 24 países reuniram-se numa nova conferência asiática pelo banimento do amianto (KAZAN-ALLEN, 2009)

Brasileiros também tem participação nessas reuniões e estão entre os principais articuladores mundiais, desde 1995, quando foi criada na cidade Osasco, em São Paulo, a Associação Brasileira de Expostos ao Amianto (ABREA). A ABREA foi formada por ex-trabalhadores de fábricas que sofreram doenças relacionadas à substância, inicialmente lutando por indenizações e constituindo uma rede de solidariedade. Essa entidade é pioneira na luta pelo banimento do amianto, construindo atividades na divulgação do perigo de seu uso, para trabalhadores e a população em geral, estes que utilizam sem saber, produtos contendo a substância cancerígena (KAZAN-ALLEN, 2009).

Acompanhando a luta mundial contra o amianto, em 2009, momento em que havia acontecido o banimento em 45 países, é organizado pelo Sindpetro AL/SE o *1º Seminário Internacional pelo Banimento do Amianto*, voltado para o diálogo com os trabalhadores da Braskem, que teve também participação de estudantes da UFAL e IFAL (Instituto Federal de Alagoas) e moradores da região do Pontal, bairro próximo ao empreendimento empresarial, que é vítima dos danos ambientais e sociais causados por esta fábrica desde a sua implantação, como já frisado.

O seminário, organizado em um ambiente educativo institucional, o auditório do referido IFAL, fez ressoar a luta contra o amianto para setores mais amplos da sociedade alagoana.

Os efeitos do amianto costumam se manifestar distante do local de trabalho e muito tempo depois da exposição, geralmente quando os

ISSN 1981-3031
Vol. 01

trabalhadores não estão mais na empresa, ou quando já aposentados, o que dificulta a identificação dos sintomas relacionados à doença ocupacional, quadro presente na maioria dos casos de saúde do trabalho. Em relação ao amianto o diagnóstico torna-se ainda mais difícil, pelo longo tempo em que ele pode se manifestar (até 40 anos após a primeira exposição) (SINDPETRO, idem).

Como já existem tecnologias de substituição do amianto nas células eletrolíticas, como a tecnologia de membranas não permeáveis de troca iônica, por exemplo, a resistência na sua substituição, pelos interesses econômicos existentes, tanto nas indústrias de mineração quanto nas próprias indústrias que o utilizam nas suas instalações como é o caso da Braskem, leva-nos a um último questionamento fundamental: como defender a vida (**Lagoa Viva**) se a empresa não respeita a saúde do trabalhador, sendo responsável por sofrimentos posteriores a uma vida de trabalho, momento em que esse deveria descansar da exploração capitalista? O amianto, que ficou conhecido como “a catástrofe sanitária do século XX” é hoje, um dos principais fatores danosos à saúde e ao meio ambiente, enfrentados pelos trabalhadores dessa indústria.

A problemática do amianto nos remete a sentidos ideológicos anteriores, como a história do ambientalismo alagoano, permitindo o contraponto ideológico ao dito **Lagoa Viva**. O adjetivo “viva”, presente nas siglas que estamos abordando, possibilita um conjunto de paráfrases que se inicia ainda durante o acontecimento histórico de acidentes ambientais. Estes acidentes impulsionam a formação de um movimento social ambientalista que trouxe os sentidos do viver, em sua luta e sua sigla (Movimento Pela Vida – MOVIDA), reapropriados e distorcidos pela empresa e seu programa de EA, com o slogan **Lagoa Viva**. No entanto, mesmo a empresa se apropriando de um discurso em defesa da vida, típico do movimento ambientalista e da Educação Ambiental históricos, este discurso não impede a irrupção de significações que desmentem/desmascaram a defesa de uma lagoa viva, caso do confronto

p. 586
ISSN 1981-3031
Vol. 01

com o discurso do Sindpetro. Desmentir, teria o sentido de que o Programa Lagoa Viva defende a lagoa viva diferentemente de sua origem ambientalista, portanto, este não poderia defender a lagoa viva verdadeiramente. Dessa forma, podemos perceber que é possível retomar a memória em defesa da vida, por fora da formação discursiva ambiental empresarial, correspondente à formação ideológica neoliberal (posição discursiva que se encontra e Empresa e o ILV), e assim resgatar nos dizeres, o acontecimento histórico do ambientalismo radical alagoano, a partir de paráfrases que nos trazem sentidos atuais em defesa das lagoas.

FIGURA 1 – A luta sindical pela vida.



Fonte: cartilha do SINDPETRO AL/SE: *CAMPANHA PELO BANIMENTO DO AMIANTO. TRABALHAR SIM MORRER NÃO.*

A atualidade dos sentidos de vida são reavivados pela luta de classes, organizada pelos trabalhadores, quando estes dizem não à morte no trabalho e clamam em sua campanha pelo banimento do amianto. A frase “A NOSSA LUTA É PELA VIDA!”, bem como outras que já citamos, marca uma

p. 587
ISSN 1981-3031
Vol. 01

atualidade histórica que remete ao passado. Para Pêcheux (2006) o discurso é estrutura e acontecimento, sendo esse último o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória.

A frase que destacamos da cartilha do sindicato, “a nossa **luta** é **pela vida**”, permite um movimento parafrástico de sentidos de retorno a um dito (**Movimento Pela Vida**), esquecido pela Educação Ambiental **Lagoa Viva**, e retomado pelo movimento dos trabalhadores na luta contra o amianto. A Paráfrase, como salienta Moreira (2010, p.56) “se coloca como um processo de efeitos de sentidos, produzidos no movimento interdiscursivo do dito, com o já dito em algum lugar, e recuperado, reformulado e ressignificado pela memória”.

Figura 2 – Foto de manifestação do histórico Movimento Pela Vida.



Fonte: Tribuna de Alagoas, 1986. Reproduzido de Vieira (2003, p. 175).

Retomando Bakhtin/Volochínov (2010, p.67) e a compreensão de que “todo corpo físico pode ser percebido como símbolo”, pode-se dizer que o que é um ambiente natural, a lagoa, torna-se signo ideológico de um projeto empresarial, mas não só, esse signo ideológico é carregado de sentidos por

p. 588
ISSN 1981-3031
Vol. 01

outro signo ideológico – viva, que reflete e refrata sentidos específicos. Recorremos mais uma vez a Bakhtin/Volochínov (idem, ibidem): “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. Nesse sentido, podemos inferir que o título **Lagoa Viva** remete a uma relação de forças sociais envolvidas com a problemática ambiental das lagoas, que se iniciaram na década de 80, com conflitos de classes que se diluíram e retornam de maneira distorcida em sentidos ideológicos lançados através de um projeto de EA da mesma empresa causadora dos danos ambientais.

O signo “viva” remete, portanto, às ações da empresa que, supostamente, contribuiria para manter a lagoa viva e não deixá-la morrer. Estamos diante, então, de uma Educação Ambiental puramente retórica, ou, melhor dizendo: cínica. Essa Educação Ambiental não poderá tratar da história tal como tratamos, pois negaria a si mesma enquanto projeto ideológico conservador. Discutir a trajetória poluidora da empresa Salgema/Braskem, pela própria empresa, seria um “tiro no pé”, ou melhor, um suicídio para o projeto PLV/ILV. A acusação que fazemos ao grupo empresarial pela morte das lagoas, retomando sentidos lançados pelo movimento ambientalista nascente, não pode fazer parte da formação ideológica, nem de qualquer formação discursiva formulada a partir deste projeto. A história do ambientalismo em Alagoas, é apagada dos pressupostos político-pedagógicos da Educação Ambiental analisada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos para este artigo sentidos de *vida* trazidos pelo signo *Lagoa Viva* da Educação Ambiental empresarial em Alagoas. O confronto histórico com a problemática ambiental em sua forma crítica, radical, nos permitiu lançar olhares contrários a uma Educação Ambiental que defende a vida. Assim foi possível negar a tendência de enxergar o discurso de EA em

ISSN 1981-3031
Vol. 01

questão como positivo. Apenas o confronto do discurso com a história pôde trazer elementos que permitiram problematizar esta positividade.

Entendemos que uma Educação Ambiental que se pretenda transformadora e defenda a vida dos ecossistemas ligados as lagoas alagoanas deve negar a neutralidade na luta pelo "verde" e romper com as ações educativas que não questionam a destrutividade do capital. E isto só pode ser feito por fora e contrário ao Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva (PLV/BRASKEM).

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Projeto de levantamento ecológico e cultural da região das lagoas Mundaú/Manguaba.** 2ª edição ampliada. Maceió: SEPLAN/AL, 1980. v. II.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2010.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. Agrocombustíveis: energia limpa? Disponível em: **http://cptalagoas.blogspot.com.br/2009/09/agrocombustiveis-energia-limpa.html.** Acesso em : 10 de Fev. 2013.

FLORES, A. **Meio ambiente (uma contribuição para Alagoas**). Maceió: Imagem Gráfica Rápida, 1999.

ILV, INSTITUTO LAGOA VIVA. **Instituto lagoa viva.** Revista. Ano 1; n°1, 2010.

KRAWCZYC, Nora. Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. In: **Avaliação de Políticas Públicas: Interface Entre Educação & Gestão Escolar.** Maceió: Edufal, 2011.

LAYRARGUES, P. P. **A cortina de fumaça**: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004.

LIMA, M. J. A. **Ecologia humana**: realidade e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1984.

p. 590

ISSN 1981-3031
Vol. 01

MOREIRA, L. A. L. **A insustentabilidade do discurso do desenvolvimento sustentável**. (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. princípios & procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4ª ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

PINTO, J. M. **Política ambiental e ambientalismo em Alagoas**: surgimento, conflitos e interações. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

SINDPETRO AL/SE. **Campanha pelo banimento do amianto**. trabalhar sim. morrer não. Cartilha. Maceió: SINDPETRO AL/SE, 2009.

SOUZA, G. L. **Programa lagoa viva**: formação de educadores ambientais em escolas do ensino fundamental da rede pública de Maceió-AL. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2010.

VAISMAN, E. **A ideologia e sua determinação ontológica**. São Paulo: Revista Ensaio, n°17/18, 1989.

VIEIRA, M. C. **"Daqui só saio pó"**. Conflitos urbanos e mobilização popular - a salgema e o pontal da barra. Maceió: EDUFAL, 1997.

_____. **Meio ambiente**. nova cidadania ou utopia de poucos? Maceió: Edufal, 2003.

p. 591

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O MAPA E A BÚSSOLA: instrumentalidades metafóricas na pedagogia do problema em Michel Fabre

Ibrahim Camilo Ede Campos
icec.campos@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta a pedagogia do problema em Michel Fabre, modelo de normatividade educacional centrado na experiência. A problematização dessa experiência articula dois instrumentos de orientação, metaforicamente representados na bússola e no mapa, como tentativa de a educação responder aos desafios de um mundo problemático. O mapa representa o construto histórico-cultural, os saberes construídos pela humanidade. A bússola representa a abertura e polarização do espaço cognitivo na organização da experiência. A educação assume o papel de fornecer ao aluno esses dois instrumentos, auxiliando-o na busca e construção de seu próprio caminho a partir de uma razão educativa prudencial e não injuntiva.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da educação – Pedagogia e educação – Sistemas pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

Filosofar sobre um objeto determinado e delimitado como a educação implica buscar comprender o fundamento maior às práticas que dela resultam.

Aspiração à globalidade ou à unidade do saber, questionamento de respostas (e do próprio questionamento), descomprometimento com o imediatismo e imersão nas obras do passado para reconstituir problemas e apontar possíveis caminhos são notas distiintivas dessa prática reflexiva (COMTE-SPONVILLE, 2002, p. 14).

A filosofia, ademais, não visa a acumular ou a produzir saberes (tal o objetivo das ciências) (MEYER, 2010, p. 10), mas a refletir sobre esses saberes (COMTE-SPONVILLE, 2012, p. 21), buscando explicações de maior abrangência, com sentido global face às particulares de cada fenômeno, pena de estas ficarem sem referências, desbussoladas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nessa medida, a filosofia da educação, define-a Reboul (2016, p. 3), é "antes de tudo uma interrogação; não um corpo de saberes, mas um questionamento de tudo o que nós sabemos ou cremos saber sobre a educação", um questionamento radical (essencial) e vital, já que distanciado da estrita especulação teórica, ou seja, também afetado à prática, conforme se evidencia na literatura (OZMON; CRAVER, 2004, p. 20; LUCKESI, 2011, p. 45). Afinal, filosofar é pensar a vida e viver o pensamento (COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 17).

Sem um *ethos* único, sem transcendências nem referências morais unívocas e absolutas, em um ambiente de intensas e rápidas mudanças em diferentes sistemas que permeiam a vida social (tecnológico, político, educacional, jurídico, econômico, familiar, cultural...), as certezas que regiam as sociedades tradicionais cedem para a problematicidade. Mesmo as as respostas emergidas das ciências logo se transformam em questões (MEYER, 2010, p. 3).

Deflui dessa contemporaneidade uma ausência de obviedades, de certezas, somando-se a isso, nessa perspectiva, o fato de não haver, em um primeiro momento, nem mesmo uma ordem ou critério seguro capaz de legitimar determinada orientação em detrimento de outra (FABRE, 2011, p. 8).

Um mundo problemático (ou pós-moderno) pressupõe falta de estabilidade, obstando respostas monolíticas, a sugerir, sim, referências, orientações (FABRE, 2011, p. 8). "Viver e educar sem absoluto", tal a metomínia que o título de artigo de Michel Fabre expressa em sua obra de conjunto (FABRE, 2016, p.41).

Como teorizar essa problematicidade no campo da educação? Objetiva-se apresentar algumas linhas do pensamento de Michel Fabre, articuladas no âmbito de uma pedagogia do problema que dialoga fecundamente com epistemologias de autores como John Dewey (1859-1952), Gaston Bachelard (1884-1962), Giles Deleuze (1925-1995) e Michel Meyer (1950 -).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Fabre adstringe-se a uma concepção de normatividade educativa centrada na experiência, em que dois instrumentos geográficos, a bússola e o mapa, são metaforicamente explorados como tentativas de a educação responder aos desafios de um mundo probemático.

2 PROBLEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E NORMATIVIDADE EDUCACIONAL

2.1 ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO

Pode-se apontar três esquemas de legitimação na educação: imitar, seguir a natureza e avaliar a experiência. O primeiro reflete um *ethos* estatizante dos valores, daí o tempo conservá-los, daí o ensino promovê-los mimetizando o passado (FABRE, 2011a, p. 57). “É assim porque sempre foi”, apela a tradição.

O segundo esquema de legitimação, ganhando frente no tempo em relação ao primeiro, é o de seguir a natureza, exemplificado por Rousseau em *Emílio* (1762*)*, ideia reguladora sabiamente expressa nas fases da infância (FABRE, 2011a, p. 59-60).

O terceiro centra-se na história, como alternativa concreta à contemporaneidade. Não em perspectivas totalizantes da educação, deslizando sobre o fio da história, como em sistemas filosóficos modernos, mas em uma perspectiva centrada na filosofia da experiência (FABRE, 2011a, p. 61), distanciada das correntes pedagógicas clássica e tecnicista, guardando proximidade com a corrente inovadora.[54]

[54] A corrente pedagógica clássica privilegia o conteúdo em detrimento do modo de transmitir esse conteúdo (REBOUL, 2016, p. 54), submetendo o *desejo* de aprender à *necessidade* de aprender, mediante transmissão, os saberes acumulados (REBOUL, 2016, p. 55). A segunda corrente, funcional ou tecnicista (instrumental), privilegia a exatidão, o controle rigoroso e a eficácia dos resultados (REBOUL, 2016, p. 54). Centra-se sobre os objetivos-meios, sobre os objetivos-fins e sobre o controle dos resultados na educação. Sobrepõe a mensurabilidade, o controle, a previsibilidade - articulada em forte encadeamento operacional - ao qualitativo, à liberdade, à indeterminabilidade exata dos resultados (REBOUL, 2016, p. 62). Em uma

p. 594
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Para Fabre, as funções ínsitas à educação, quais sejam, de proteção, estruturação, transmissão e emancipação (2011b, p. 117) não podem ser desenvolvidas, em um mundo problemático, em normatividades educacionais baseadas na mimese ou na natureza.

É a partir da regulação ou organização da experiência, *topos* privilegiado no pensamento de Fabre, que se vai encaminhar uma normatividade educacional não injuntiva, prudencial, em que a retórica prevalece sobre a submissão do aluno ao professor, conferindo-se maior importância ao primeiro no sentido de se promoverem relações menos assimétricas (FABRE, 2011b, p. 117).

2.2 NORMATIVIDADE EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Se não há direções seguras, tampouco únicas, a serem apontadas, seja pelo pano de fundo já apresentado, seja pela individualização e subjetivação do aprendizado, manifestado na experiência "como processo de transformação autoregulado" (FABRE, 2011a p. 62-63), cabe à educação, diante desse mundo problemático, não direcionar o aluno, mas fornecer instrumentos de referência (FABRE, 2011a p. 63), metaforizados na bússola e no mapa, para que ele, por si próprio, escolha e siga seu caminho (FABRE, 2011b, p. 117).

Como se organiza essa experiência? Fabre remonta ao pensamento de Dewey, para quem essa experiência não deve ser organizada unicamente de modo exógeno; deve ser valorizada a subjetividade, os projetos e problemas do sujeito (FABRE, 2011a, p. 66) e, a esse reepeito, não há transponibilidade intersubjetiva.

---

palavra: sobrepõe a tecnicidade à eticidade. A terceira corrente, inovadora, parte das experiências e vontades da criança, busca adaptar o conteúdo a ser ensinado aos educandos (REBOUL, 2016, p. 54). Eleva o desejo de aprender, enaltece a espontaneidade, o potencial da criatividade e descresce o valor da impositividade no ensino desses saberes (REBOUL, 2016, p p. 55), do enfoque sobre respostas a questões que não foram geradas pelos educandos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Tampouco unicamente de modo endógeno (FABRE, 2011a, p. 66), já que comprender o sentido ético (*ethos*) da vida não é dispensável ao autoconhecimento. A rigor, poder-se-ia mesmo perguntar se seria possível uma separação do sujeito da morada da qual faz parte, não significando, todavia, uma redução da parte ao todo, do indivdual ao coletivo.

Dewey propõe que essa experiência deva ser modulada, por meio programas escolares que sejam concebidos não em si, mas como elemento referencial, objetivo, à semelhança de um mapa, na construção da subjetividade (DEWEY, 2004, p. 72 *apud* FABRE, 2011a, 67-68).

E o que vale a pena ser problematizado na educação? Nesse âmbito, Reboul (2016, p. 108), guarda fortes semelhanças com o pensamento de Dewey. O que vale a pena ser ensinado no âmbito dos saberes escolares - experenciado, poder-se-ia dizer - é, no aspecto social, aquilo que *une*, que integra, a longo termo, a pessoa a uma comunidade que seja tanto maior quanto possível.

O que vale também ser ensinado é, no aspecto individual, o que *libera*, ou seja, é o que: a) aprendido, pode ser transferido para outras situações de vida, balizando futuras experiências; b) faz agir a partir desse ensino, desprendendo-se daquilo que o tolhe (REBOUL, 2016, p. 110-111).

O terceiro critério é a alegria de se aprender, o que une o valor do rigor (a exigir um juízo de adequação, proporção e autocrítica) ao valor da graça (descentramento do cálculo, o sentimento de satisfação espiritual de se ter aprendido um saber, de acrescer a si mesmo) (REBOUL, 2016, p. 113), como enaltecimento da plasticidade de ser e de agir .

3 O LOSANGO DA PROBLEMATIZAÇÃO: AS FUNÇÕES DE BÚSSOLA E DE MAPA

A organização da experiência em um mundo problemático é representada metaforicamente pelo losango da problematização, onde se

ISSN 1981-3031
Vol. 01

articulam a função de bússola e a função de mapa, instrumentos que possibilitam a orientação do aluno nesse mundo problemático.

Afinal, o que é problematizar, quais suas características e obstáculos? E como se articulam as duas funções no referido losango? Há entre elas uma relação de dispensabilidade recíproca ou de precedência? Ou trata-se de uma relação de complementaridade inafastável e fulcral para prover o aluno da instrumentação necesária?

3.1 PROBLEMATIZAÇÃO: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E OBSTÁCULOS

A organização da experiência em um mundo problemático é representada por um "losango da problematização" (FABRE, 2011a, p.68), com a função de bússola e a função de mapa.

Problematizar é "desenvolver um questionamento buscando identificar os dados e as condições do problema e os colocar em tensões" (FABRE; MUSQUET, 2009, p. 113).

Os dados e as condições concernem ao posicionamento e à construção do problema (FABRE; MUSQUET, 2009, p.113). Os primeiros, apresentados pelo aluno ou professor, no início ou ao longo do processo, constituem escolhas, devido à pertinência ou adequação às condições. São proposições de fato objetivas, que constrigem, como a área, cor ou volume de um objeto (FABRE; MUSQUET, 2009, p. 113).

Por sua vez, as condições, aduzem os referidos autores, "concernem aos critérios, aos princípios, aos conceitos que comandam o processo de problematização. São necessidades que se deve absolutamente ter em conta na construção e na resolução do problema" (FABRE; MUSQUET, 2009, p. 113), conforme será desenvolvido no item 3.2 deste trabalho.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Da articulação dos dados e das condições surgem hipóteses de soluções, a serem validadas ou infirmadas posteriormente (FABRE; MUSQUET, 2009, p. 113).

Quatro *características* do processo de problematização podem ser elencadas. Trata-se, com efeito: a) de um processo multidimensional, como seja, de posição, construção e resolução de problemas, sem haver entre eles uma única ordem sequencial, nada impedindo, por exemplo, a reformulação de problemas revisitando-se dados e condições, tudo isso em uma dialética de fatos e ideias, experiências e teorias; (b) de uma dialética entre o conhecido e o desconhecido (sem pontos de referência - provisórios - não há como problematizar); (c) de um pensamento informado por critérios normativos (morais, técnicos, jurídicos...), já construídos ou por serem construídos, que delineiam ou enquadram a problematização; e (d) de uma "esquematização funcional do real" (FABRE; MUSQUET, 2009, p. 113), sem pretensão de reproduzi-lo em inteireza, buscando-se, antes, construir ferramentas para pensar e agir nesse processo (FABRE, 2009, p. 28-29).

Sobre os *obstáculos* à problematização, pode-se compreendê-la negativamente, por meio do escamoteamento: a) da dimensão positiva na qual pode se inserir, de investigação, de reflexão, de abertura àquilo que as respostas fecham; b) do problema, recorrendo-se apressadamente a soluções fáceis.

Pode-se, ainda, obstaculizar a problematização por meio da assimilação do espaço-problema (o losango) e sua polarização a uma totalidade do real que se não pretende cobrir, sem discernir os dados e as condições do problema (FABRE, 2011a, p. 72).

Estes obstáculos guardam estrita relação com a reificação dos saberes. Desde o início da história da filosofia, a resposta oculta a questão, que, no entanto, é sua razão de ser (MEYER, 2010, p. 9), parecendo a primeira ter valor em si mesma (FABRE, 2007, p. 72).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O esquecimento do problema que engendrou a resposta traz a ilusão de que essa revela-se sem mediação do problema, como se fosse evidente, exemplifica Fabre, “de toda a eternidade, que a Terra gira em torno do sol, que as trajetórias dos planetas sejam elípticas, ou ainda que as estações sejam devidas à inclinação da Terra sobre o eixo do eclíptico” (FABRE, 2007, p. 72).

Os saberes como respostas, sem que sua gênese, as perguntas, se revele na sua inteireza, ensejam uma sorte de reificação dessas respostas, dos resultados, vale dizer, uma descontextualização do questionamento que a engendrou (FABRE, 2011b, p. 114), ou ainda uma separação dessas respostas do tronco vital do qual elas se serviram, ensinando-se os saberes sem problemas, como se fossem evidentes, impondo-se neutralmente diante do alunado.

Entre a gênese do saber e a sua aplicação prática - contextos de problematicidade -, a escola, por não estar em nenhum desses dois *locus*, captura esse saber no estágio intermediário, entre dois processos de catálise, parecendo esse saber subsitir em si, neutro, manutenido porém descontextualizado por meio de um enrijecimento conceitual a ponto de se coisificar em fatos inquestionáveis, desvinculando-o da empiria da qual ganhou vida (FABRE, 2007, p. 72).

Aponta-se, assim, a necessidade de se contemplarem três dimensões pedagógicas do problema: a) gênese histórica, b) corporificação teórica e c) abertura a novos problemas (FABRE, 2007, p. 73).

3.2 A BÚSSOLA COMO METÁFORA DA POLARIZAÇÃO DO ESPAÇO COGNITIVO DA PROBLEMATIZAÇÃO

A bússola representa a abertura e a polarização do espaço cognitivo em condição, dados, problema e solução (FABRE, 2011a, p. 69). É o “processo de problematização que abre seus próprios pontos cardinais” (FABRE, 2011b, p. 108).

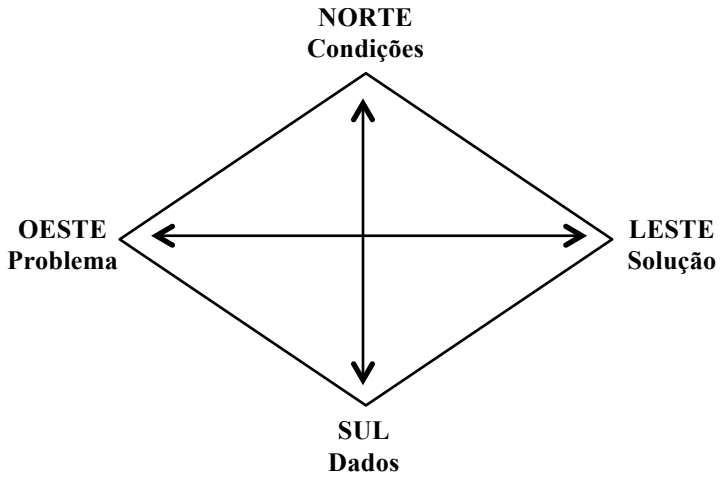
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nas palavras do citado autor, ela “não dita a direção, ela apenas polariza o espaço para que o viajante possa determinar sua rota. O uso da bússola se impõe em um espaço fluido para o qual todas as direções se equivalem (FABRE, 2011a, p. 63).

Vale dizer, a bússola não aponta qual caminho seguir, apenas *possibilita* orientações.

No losango da problematização, cada uma das extremidades dos quatro pontos cardinais tocam, internamente, as extremidades desse quadrilátero: o oeste (problema), o leste (a solução), o norte (as condições) e o sul (os dados), conforme figura abaixo.

Figura 1 – Losango da problematização



Fonte: adaptado de FABRE, 2011a, p. 69.

Fabre exemplifica tal representação a partir da obra “A volta do mundo em 80 dias”, de Júlio Verne (1828-1905): o *problema* de dar a volta ao mundo em 80 dias, a *solução* dos itinerários possíveis, a *condição* da continuidade espaço-temporal, os *dados* das redes e horários (FABRE, 2011a, p. 69).

3.3 O MAPA COMO REPRESENTAÇÃO DO CONSTRUTO HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE PROBLEMATIZAÇÃO

p. 600
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Uma bússola sem mapa, sem representação do território por onde se vai percorrer, não tem interesse (FABRE, 2011a, p. 74).

O mapa metaforiza a descrição das experiências passadas, as trilhas já percorridas pela humanidade (individualmente, pelo educador) ao longo de sua história, os percalços, as sinuosidades, a claridade ou obsucirdade dos caminhos, servindo como pontos de referência (FABRE, 2011a, p. 74).

Representa o que já se construiu no passado, os saberes desvelados na senda histórica, os itinerários já percorridos, explorados em maior ou menor medida, os saberes construídos nos costumes, na família, no direito, nas ciências, na arte, nas culturas em sentido amplo.

Oferece o mapa, portanto, ainda que parcialmente, os dados e as condições do problema, este, insiste-se, como algo individual (FABRE, 2011a, p. 74-75). A problematização pressupõe esse legado cultural para não "funcionar no vazio" (FABRE, 2011a p. 83).

Articulando referências, cabe, ainda, citar Fabre:

> se se extrapola a questão da orientação e da condução da experiência, a problematização exige uma diferenciação subjetiva (é o meu projeto, meu problema), uma função de ancoragem (localização), uma função referencial (esquematização do real). O mapa é a ferramenta que articula todos esses balizamentos" (FABRE, 2011b, p).

A experiência singular não é ditada pelo mapa; este apenas representa o complexo cultural, os percursos já trilhados pela humanidade, permitindo ao aluno "inscrever sua problemática subjetiva sobre o horizonte de uma problemática cultural que enuncia o que vale, o que importa, o que é significativo em uma cultura determinada" (FABRE, 2011a, p. 78).

À escola cabe atualizar o mapa, modificá-lo de acordo com as transformações da *paisagem*, das *trilhas* e das ações que o tempo e a história humana lançarem sobre esse mapa.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

3.4 ARTICULAÇÕES ENTRE O MAPA E A BÚSSOLA

As duas metáforas significam uma orientação que não se dá no plano da imperatividade. Trata-se de entregar ao aluno uma bússola e um mapa para que ele trilhe seu próprio caminho, na busca e na construção de si próprio (FABRE, 2011a p. 48).

Em ambas, há liberdade para o sujeito escolher qual direção seguir e qual caminho trilhar, apoiando-se na autoridade não para se sujeitar à normatividade que dela emana, mas para se aconselhar, receber sugestões, com base na experiência, na prudência do professor, entendida a última como sabedoria prática, ou seja, como "o conhecimento daquilo que se deve procurar ou evitar" (CÍCERO, 1996, p. 73-74), em determinada situação; o bom senso a serviço de uma boa vontade (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 38-39).

Aconselhar, quanto ao educador, requer não autoridade, mas respeitabilidade. Quanto ao aluno, trata-se não de obrigação, mas de faculdade. Tocante às consequências do descumprimento, em sede de conselho, elas recaem sobre aluno, diferentemente do que ocorre quando se trata de ordem imperativa (BOBBIO, 2006, p. 183-185).

Além das funções de localização e de direcionamento, a referência associa-se à função de demarcação, ou seja, ao estabelecimento de limites, de modo a evitar uma ruptura da linha demarcatória conducente à imprudência e à desmesura, no sentido individual e interindividual (FABRE, 2011a, p. 44-45).

Para Fabre, é a autoridade educativa a quem cabe fazer a dosagem, o *quantum* de dúvidas a serem estimuladas no processo de aprendizagem pelo aluno, de modo a delinear o que é favorável ou prejudicial ao aprendizado (FABRE, 2011b, p. 116), buscando induzir a problematização junto ao aluno e estruturar o espaço cognitivo em problemas, condições, dados e soluções consequentes (FABRE; MUSQUER, 2009, p. 112-113).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

As articulações entre a bússola e o mapa refletem uma condição de transmissão em que o a ação do educador, a rigor, não modela a experiência, mas constitui um “ponto de dilatação” dessa experiência (DEWEY, 1968, p. 123 *apud* FABRE, 2011a, p. 66).

Ao educador cabe, pela experiência, “ensinar no condicional”, imbuído de prudência: se se optar por tal caminho, pode se deparar com tal situação, pode haver bifurcações, aclives, declives, retas ou sinuosidades. Ao aluno cabe escolher o caminho a seguir.

Aprender a escolher, não definir aprioristicamente o que é melhor (REBOUL, 2016, p. 122). Para Reboul, apesar de haver vários critérios para aferir se uma educação é bem-sucedida, “o principal é que ela seja inacabada, que ela forneça ao sujeito os meios e o desejo de buscá-la, de fazer disso uma autoeducação” (REBOUL, 2016, p. 122).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um mundo problemático, em que há uma pluralidade de valores - alguns inconciliáveis - a impedir o estabelecimento de um sistema de referências seguro que prevaleça sobre outros sistemas, não se há de seguir um modelo de normatividade educacional injuntivo.

Fabre adota um esquema de legitimação na educação voltado para uma pedagogia do problema, para uma uma problemática que estrutura a experiência (FABRE, 2011a, p. 65), *topos* nuclear no processo de aprendizagem do aluno.

O processo de problematização dessa experiência é articulado, metaforicamente, em dois instrumentos geográficos: a bússola, que abre e polariza o espaço cognitivo em dados, condições, problema e solução; e o mapa, como representação do *iter* histórico-cultural já percorrido pela humanidade, oferecendo os dados e as condições do problema.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Na articulação de ambos os instrumentos, não há qualquer imperatividade nesse processo de aprendizagem. Ao aluno cabe trilhar o seu próprio caminho, provido de uma bússola e um mapa, auxiliado pelo professor.

Um dos desafios nesse processo está em identificar os instrumentos ou os indutores da problematização que o professor pode utilizar na experiência do aluno, em outras palavras, como pôr em prática essa pedagogia do probema.

Nesse ponto, não há direções únicas nem critérios rígidos a serem construídos pelo professor ou a ele sugeridos. A organização da experiência em um mundo problemático não deve ser realizada exclusivamente de modo endógeno ou exógeno, mas em um ambiente de colaboração, enriquecido de dialogias em detrimento de injuntividades.

5 REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico*: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 2006.

CÍCERO, Marco Túlio. *Dos deveres*. São Paulo: Martins Fontes: 1996.

COMTE-SPONVILLE, André. *La philosophie*. Paris: PUF, 2012.

_____. O amor a solidão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Apresentação da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Pequeno tratado das grandes virtudes.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DEWEY, John. *L'école et l'enfant*. Paris: Fabert, 2004.

_____. *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin, 1968.

FABRE, Michel. Vivre et éduquer sans absolu. *Le Télémaque*, nº 50, p. 41-46, 2016.

_____. *Éduquer pour un monde problématique*. Paris: PUF, 2011a.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

_____. Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique? *Revue internationale de philosophie*, nº 257, p- 97-118, 2011b.

_____. Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en Education*, nº 6, p. 22-32, 2009.

_____. Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, nº 161, p. 69-78, 2007.

FABRE, Michel; MUSQUER, Agnès. Les inducteurs de la problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, v. 42, p. 111-129, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEYER, Michel. *La problématologie*. Paris: PUF, 2010.

OSMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. *Fundamentos filosóficos da educação*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REBOUL, Olivier. *Philosophie de l'éducation*. Paris: PUF, 2016.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

SER CRIANÇA, SER BRINCANTE: reflexões sobre o brincar na educação infantil

Michaelly Calixto dos Santos
michaellycalixto@outlook.com

Priscila Gomes dos Santos
priscilagomes142@gmail.com

Sayarah Carol Mesquita dos Santos
sayarahcarol@hotmail.com

RESUMO: O brincar é considerado como vital no processo do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social das crianças na infância e que as práticas brincantes devem não ser apenas legitimadas e compreendidas como fundamentais na formação das crianças, mas principalmente efetivadas nas ações pedagógicas dos professores e das instituições de Educação Infantil. Para isso, a discussão é construída por autores como Pilleti (2013), Filipe (2001), além dos pressupostos vygotyskianos e walonianos. É preciso desmistificar a ideia de que a brincadeira é algo sem funcionalidade em relação às atividades escolarizantes na educação infantil, que infelizmente ainda ganham um destaque maior e que são praticadas e valorizadas por professores e pais em detrimento das brincadeiras. As brincadeiras, portanto, são um *lócus* de socialização de cultura e de identidade de um povo, pois são nelas que as crianças interagem, socializam seus conhecimentos culturais, sociais e políticos de seu grupo pertencente e, além disso, elas se expressam. Neste sentido, não se pode descontextualizar as brincadeiras da cultura de um povo, pois elas estão imbricadas. Destaca-se, portanto, a legitimidade e importância da brincadeira às crianças, sobretudo na Educação Infantil, sendo uma temática séria, complexa, que requer olhares sensíveis ao debate, seja do professor da Educação Infantil, seja dos pais e/ou responsáveis, seja das instituições de Educação infantil, a garantir o direito do brincar às crianças. A criança é ser brincante e a Educação Infantil é o lócus dessas manifestações humanas, culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Criança – brincadeira – Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte acerca das reflexões sobre a brincadeira na Educação Infantil e sua importância essencial no processo de desenvolvimento integral das crianças. Tais reflexões são decorrentes da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

disciplina de Estágio Supervisionado II na área de Educação Infantil, cursada no sexto período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Estas reflexões, por sua vez, são mediadas pelos momentos concretizados na pesquisa, observação e ações realizadas no campo de estágio.

O brincar é considerado como vital no processo do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social das crianças na infância e que as práticas brincantes devem não ser apenas legitimadas e compreendidas como fundamentais na formação das crianças, mas principalmente efetivadas nas ações pedagógicas dos professores e das instituições de Educação Infantil. Para isso, a discussão é construída por autores como Pilleti (2013), Filipe (2001), além dos pressupostos vygotyskianos e walonianos.

Diante disso, o artigo está estruturado em dois momentos essenciais de reflexão: a discussão sobre a criança e o seu processo de desenvolvimento; e a importância do brincar na Educação Infantil.

2 SER CRIANÇA: considerações sobre seu desenvolvimento

No artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) constitui que a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Podendo ser ofertada em creches e pré-escolas, conforme posto também nas DCNEI (BRASIL, 2009). Diante destes marcos normativos, podemos perceber que a educação infantil é uma etapa da educação básica que se diferencia das demais pelo fato de abranger o processo de formação e desenvolvimento das crianças mediante práticas e concepções globais na totalidade que a criança é, e não em uma parte fragmentada, desvinculada, resguardadas as especificidades etárias do grupo de crianças que atende.

p. 607
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Tomando como perspectiva teórica a psicologia histórico-cultural pode-se perceber que o desenvolvimento do sujeito é mediado pela ação humana na interação, ou seja, o social tem um peso imprescindível no desenvolvimento humano, e é a partir dessa relação que o sujeito se humaniza, subjetiva-se (PILETTI, 2013).

Tal prisma teórico baseia-se nos pressupostos defendidos por Vygotsky (*apud* FILIPE, 2001), o qual considera a significativa importância do social à humanidade, ou melhor, ao processo de desenvolvimento. É deste modo que o teórico considera esse processo, portanto, não atribuem fases de desenvolvimento, pois percebe que essa relação é fortemente mediada pelo cunho cultural e social, e assim, não uniforme, progressivo etc.

As conceituações trazidas pelo autor acerca do desenvolvimento humano se situam na zona de desenvolvimento proximal, onde o sujeito "transforma" os saberes existentes e consolidados em saberes que poderão ser potencializados no concreto.

Tomando como princípios a ontogênese e a filogênese, o primeiro dizendo respeito ao estágio de desenvolvimento do sujeito rumo ao homem adulto cultural, isto é, a história individual influenciada pela social; e o segundo dizendo respeito à transformação gradativa do homem primitivo ao homem cultural moderno (Ibidem).

É nesse sentido que aqui se concorda com a perspectiva ratificada por Vygotsky (Ibid.), sobretudo por considerar a importância da dimensão sociocultural no desenvolvimento do ser humano.

Porém, dentre as correntes teóricas que versa a temática, concepções walonianas, vygotskyanas, etc., apesar de não compreender que o desenvolvimento do ser humano ocorra progressivamente em fases, padronizadas, a grosso modo, é necessário destacar a importância da concepção que assim se atribui (em fases) que é a concepção pautada nos pressupostos de Piaget **(**apud PILLETI, 2013) acerca do desenvolvimento humano; desse modo, os contributos piagetianos instrumentalizam e auxiliam

p. 608
ISSN 1981-3031
Vol. 01

na compreensão dos fenômenos próprios dessa relação. É nesse sentido que emerge a psicogênese, que compreende o desenvolvimento a partir do viés evolutivo, das questões genéticas e externas.

Os principais conceitos trazidos pelo teórico são equilibração, acomodação e assimilação. Equilibração ou adaptação refere-se à busca de equilíbrio de vertente orgânica e psicológica do ser humano, ou seja, o desenvolvimento ocorre a partir da equilibração, num contínuo esforço de transformar as informações e conhecimentos em suas estruturas, ajustadas se necessárias ou criadas novas estruturas devido às mudanças mentais. Assimilação: processo alimentado pelo meio exterior, as pessoas, os objetos, por exemplo. As situações, objetos "são assimilados a um esquema quando se pode responder a ele usando uma aprendizagem, um conhecimento prévio" (PILETTI, 2013, p. 69). A criança, assim, defronta-se com novas experiências e tenta ajustar e assimilar essas novas informações às quais possui. Acomodação: consiste em reajustar as estruturas já existentes, transformá-las ou criar novas, de acordo com a necessidade do mundo externo, de modo a adquirir novos conhecimentos (Ibidem).

Diante disso, os contributos devem ser reconhecidos, e nesse sentido, discorre-se acerca das fases de desenvolvimento cognitivo, importante auxílio a compreender melhor o desenvolvimento das crianças pequenas, principalmente.

É doravante a essas considerações que se questiona: quem é a criança de três anos? O que lhe é específico? Segundo a perspectiva da psicogênese a criança de três anos encontra-se no estágio pré-operacional (2 aos 7 anos de idade).

De acordo com Pilleti (2013), a criança nessa faixa etária desenvolve o jogo simbólico, das representações, por conseguinte, apresentam-se o desenvolvimento da linguagem, da imitação, do desenho, da dramatização, da fantasia, dentre outros. A criança também apresenta nesse período as indagações corriqueiras: os famosos por quês. Além disso, a criança começa

ISSN 1981-3031
Vol. 01

a construir sua relação consigo mesma, ou seja, em suas condutas sociais ela permanece em seus pontos de vista, sua ideia frente a dos outros, numa espécie de “egocentrismo” em relação ao grupo social, pois não abstrai o lugar no outro. Nesse estágio também a criança mesmo com a percepção ampliada sobre a representação de objetos/situações ela é governada mais fortemente pela percepção do que a lógica.

Diante disso, ressaltamos a importância de Vygostky (1879-1962,*apud* FILIPE, 2001, p. 27), da perspectiva histórico-cultural que se compreende os fenômenos da criança, em consonância com as contribuições trazidas por Wallon (Ibid.), ao compreender a criança global, ou seja, a criança não apenas desenvolvendo-se cognitivamente, mas como um todo, Wallon, portanto, compreende a criança em sua totalidade, “contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência” (FILIPE, 2001, p. 27). De acordo com a mesma autora, partindo da premissa walloniana a criança se desenvolve

> [...] de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil [são quatro: impulsivo-emocional; sensório-motor; personalismo; e categorial] há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente (Ibid. p. 28).

É nesse sentido que compreendemos a criança, como ser potente, rico e holístico, em que as teorias vygotskianas e wallonianas nos ajudam a compreender a criança em uma dimensão mais ampla. Como já citado, o desenvolvimento infantil não pode ser “determinado”, em fases sucessivas, constantes de desenvolvimento, se não na teoria piagetiana.

Dentro desse entendimento de criança, é necessário conhecê-la de acordo com os pressupostos teóricos, que nos auxiliam a perceber o desenvolvimento delas e as suas características, de modo a reconhecê-las e respeitá-las. Desta forma, de acordo com os princípios wallonianos, pode-se perceber certas características no desenvolvimento da criança de três anos

p. 610
ISSN 1981-3031
Vol. 01

(MUNDO ABC, 2017), assim, a criança está entre a fase de desenvolvimento sensório-motor e projetivo e a fase do personalismo, cujas características são:

Características da criança de três anos
1. *Investigação e exploração do espaço e da realidade exterior;* 2. *Andar e falar, dará subsídio ao mundo dos signos;* 3. *A linguagem como estruturação do pensamento;* 4. *Importância de aguçar a o olhar ao movimento;* 5. *Enriquecimento do eu e construção da personalidade;* 6. *Afirmação de si;* 7. *A necessidade de ser admirada;* 8. *Imitação de quem a criança admira;* 9. *Inteligência apoiada na atividade motora;*

Fonte: Piletti.

É, portanto, de acordo com essa reflexão teórica sobre a especificidade e desenvolvimento da criança de 3 anos que nos debruçamos especificamente sobre essa etapa da educação infantil.

2.1 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) trazem a concepção do que é Educação Infantil e a criança, aborda as práticas pedagógicas que devem ser realizadas, os princípios, saberes e experiências e os eixos norteadores dessa etapa da educação básica.

Segundo as DCNEI (ibid.), a criança, como o centro do planejamento curricular, é concebida como um sujeito histórico e de direitos, em que nas interações, relações e práticas continuadas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, imagina, experimenta, narra, aprende e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A partir desta concepção de criança, as diretrizes apontam a concepção de Educação Infantil, esta é concebida como a primeira etapa da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

educação básica, oferecida em creches e pré-escolas que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Necessita-se compreender que é preciso garantir e efetivar as brincadeiras como proposta propulsora para o processo de interação entre os sujeitos, sendo as brincadeiras e interações os eixos norteadores da proposta pedagógica vigente no documento que legitima a consolidação de experiências que:

> I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
> II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
> III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação coma linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
> IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
> V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
> VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
> VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
> VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
> IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
> X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
> XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
> XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, Art. 9°).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

É perceptível que todas essas experiências que devem ser proporcionadas para as crianças necessitam ser mediadas pelo processo de desenvolvimento das interações e brincadeiras. Diante disso, estas devem ser valorizadas e garantidas nas instituições de Educação Infantil, não sendo uma atividade corriqueira, secundária ou para “preencher o tempo livre” das crianças, enquanto em outro tempo e espaço elas estão sendo precocemente escolarizadas e desrespeitadas em relação ao seu direito de brincar, de viver e se fazer nas brincadeiras. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió frisam que

> [...] apesar de, teoricamente, a brincadeira ser considerada como uma atividade válida por si mesma e importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, isso não é evidente nas práticas educativas das instituições de educação infantil. O valor atribuído ao ensino direto do professor e aos conteúdos disciplinares específicos ainda é muito maior do que o valor atribuído à brincadeira. A ideia de que as tarefas e lições são mais importantes que as brincadeiras da criança e de que os jogos devem ser acompanhados de um conjunto de objetivos de conteúdos específicos é altamente compartilhada por professores e pais. Consequentemente, a brincadeira acaba ocupando um lugar marginal ou inferior em relação ao conjunto de atividades oferecidas às crianças (MACEIÓ, 2015, p. 118-119).

É preciso desmistificar a ideia de que a brincadeira é algo sem funcionalidade em relação às atividades escolarizantes na educação infantil, que infelizmente ainda ganham um destaque maior e que são praticadas e valorizadas por professores e pais em detrimento das brincadeiras. Para muitos, o brincar é algo secundário, sem valor, e que as instituições educativas devem priorizar os processos alfabetizatórios para inserir desde cedo a criança no mundo da aquisição da leitura e escrita. Esses tipos de práticas ainda são muitos recorrentes nestas instituições e contribuem para a descaracterização de toda uma concepção ampla e holística do que vem a ser a criança, a infância e seu processo de desenvolvimento.

Perante essa questão da brincadeira é preciso destacar que ela pode ser desenvolvida em três tipos: a brincadeira como lazer, a brincadeira como meio ou recurso pedagógico e a brincadeira como um fim em si mesmo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

(MACEIÓ, 2015). Além disso, “o brincar envolve a criança por inteiro, pois independente do lugar em que a brincadeira aconteça, a criança não brinca por metade, por dimensões separadas, não brinca só com o corpo, ou só com a mente” (AGUIAR; FERREIRA, 2005, p. 87), ela brinca em sua totalidade, de forma completa e não separada ou fragmentada. Significa afirmar que a criança no processo da brincadeira não se constitui em partes fragmentadas, em um momento ela brincaria a fim de desenvolver os aspectos cognitivos e em outros momentos brincaria com a finalidade de potencializar as habilidades físicas meramente, todavia, na atividade brincante a criança é capaz de desenvolver diversas habilidades constitutivas do ser humano, de forma integral.

De acordo com Borges (2001, p. 49 *apud* SILVA, 2011, p. 03) as brincadeiras são “representações culturais que refletem a realidade histórica de um momento, de um lugar, em que as significações do mostrado nos desvendará o mapa de uma época com seus sinais opacos”. Neste sentido, a brincadeira constitui como uma manifestação cultural de um povo em que possui seus elementos identitários, passados e ressignificados de geração em geração.

Silva (2011) afirma que as brincadeiras tradicionais infantis se caracterizam por ser uma manifestação cultural de um povo, em que tais revelam marcas, registros de experiências e de interação de diferentes grupos sociais. São as brincadeiras que permitem identificarmos os traços históricos, sociais e culturais de um povo, pois são nelas que a cultura de um grupo social se manifesta.

As brincadeiras, portanto, são um *lócus* de socialização de cultura e de identidade de um povo, pois são nelas que as crianças interagem, socializam seus conhecimentos culturais, sociais e políticos de seu grupo pertencente e, além disso, elas se expressam. Neste sentido, não se pode descontextualizar as brincadeiras da cultura de um povo, pois elas estão imbricadas.

p. 614
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2008, p. 13).

Frente a isto, pais, educadores e instituições precisam compreender a importância das brincadeiras na promoção do desenvolvimento e autonomia das crianças, sendo o brincar uma atividade que contribui expressivamente nas habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais, e elas ao brincarem expõem "seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam" (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 82).

É necessário considerar que a brincadeira para as crianças não é uma atividade qualquer, mas algo que elas levam a sério (HYPOLITTO, 2001), com atenção e bastante interesse no ato da brincadeira, à medida que as mesmas ao brincar, podem pensar e analisar sobre seu contexto, isto é, "a cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papeis sociais. [...] aprendendo a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento" (Ibid.).

Garantir à criança o direito à brincadeira e proporcionar espaços e condições onde se possam de fato efetivar o brincar com e para elas, devem ser um desafio e luta cotidiana de pais, educadores, gestores, Estado e sociedade para proporcionar esse direito, muitas vezes negligenciado ou esquecido (MAIA; SILVA, 2013).

Diante disso, percebe-se a importância das brincadeiras em que, a partir da apropriação lúdica das múltiplas brincadeiras existentes, promovem a construção de diversas habilidades cognitivas, sociais, afetivas, físicas etc., proporcionando o desenvolvimento dos campos de experiências: 1. *o eu, o outro e os nós; 2. corpo, gestos e movimentos; 3. escuta, fala, pensamento e*

p. 615
ISSN 1981-3031
Vol. 01

imaginação; 4. traços, sons, cores e imagens; 5. quantidades, tempos, espaços, relações e transformações (MACEIÓ, 2015).

Assim, compreendemos também a necessidade do resgate das brincadeiras no campo que permeia a nossa identidade cultural. Apresentando o brincar numa perspectiva de elucidar as brincadeiras típicas de nossa região alagoana, de nossa cultura nordestina, que pode trazer a memória o acervo cultural de brincadeiras que muitas crianças atualmente desconhecem em suas vivências.

Com facilidade, encontramos na contemporaneidade toda uma lógica mercadológica embutida nas brincadeiras, nos jogos e nos brinquedos de forma hegemônica, na qual as crianças estão perdendo pouco a pouco as possibilidades de vivenciarem as antigas brincadeiras que favoreciam processos de socialização, convivência, vivência, contato com o meio e a natureza, em detrimento às brincadeiras com um cunho essencialmente tecnológico, individual e competitivo, como aponta Ujiie (2008, p. 58) ao entender que:

> [...] estamos vivendo uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouco artesanato; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, com medo.

É necessário libertarmos desta cultura artificial que oprime o espontaneísmo das brincadeiras e do ser criança, ao valorizar uma cultura individualista e competitiva que prioriza o ter do que o ser, isto é, ter os brinquedos melhores, mais caros, mais tecnológicos. Com isso, perde-se a essência do ser criança, a que brinca, a que cria, fantasia, imagina, experimenta, aprende, constrói sentidos e que constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Neste sentido, consideramos imprescindível o resgate das brincadeiras tradicionais, pois estas promovem a essência do ser criança, da cultura da

p. 616
ISSN 1981-3031
Vol. 01

espontaneidade, da coletividade, da simplicidade, da cooperação, da ludicidade e com isso, contribui para o desenvolvimento integral da criança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é um momento importante e decisivo na graduação, sobretudo na formação dos docentes que reflete neste trabalho. Nota-se a importância, também por lançar olhares sensíveis para o ser criança, para o ser brincante, consequentemente, as brincadeiras que emergem por essa atividade constitutiva do ser humano, culturalmente construída.

E, nessa experiência, o estágio foi imprescindível e rico, possibilitando lançar novos olhares sobre a relação teórico-prática na Educação Infantil, assim como, emergir na cultura infantil, principalmente sobre a atividade brincante, que pode contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças pequenas.

A brincadeira, portanto, é atividade fundamental ao ser humano, e que a criança tem direito a viver as diversas atividades brincantes, desmistificando alguns estigmas sobre o brincar, muitas vezes tolhido pelo sistema “escolarizado” da Educação Infantil, pela perspectiva “adultocêntrica”, até mesmo pela compreensão equivocada acerca da atividade brincante. O brincar possibilita à criança pequena a comunicação entre ela mesma, entre os outros, entre o lúdico, entre a fantasia e o real, dentre outros elementos.

Destaca-se, portanto, a legitimidade e importância da brincadeira às crianças, sobretudo na Educação Infantil, sendo uma temática séria, complexa, que requer olhares sensíveis ao debate, seja do professor da Educação Infantil, seja dos pais e/ou responsáveis, seja das instituições de Educação infantil, a garantir o direito do brincar às crianças.

A criança é ser brincante e a Educação Infantil é o lócus dessas manifestações humanas, culturais.

p. 617

ISSN 1981-3031
Vol. 01

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Brinquedo e atividade principal: o lugar do brincar na educação infantil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13, p. 82-92, jul./dez. 2005.

BRASIL, Lei n° 9394. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, de 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/ L9394.htm>.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18dez. 2009.

BUITONI, D. S. **De volta ao quintal mágico**: a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Ágora, 2006.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

COSTA, F. N. Fundamentos e Limites do Princípio do “Laissez-Faire” ou da Não-Interferência Governamental. In: **História, História do Pensamento Econômico.** 2013. Disponível em <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2013/11/13/fundamentos-e-limites-do-principio-do-laisser-faire-ou-da-nao-interferencia-governamental/>. Acesso em 30 de marc. 2017.

FILIPE, J. O desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeraconista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAIDY, C. M.; GLÁDIS, E. K. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HYPOLITTO, D. Brinquedoteca. **Integração**: ensino, pesquisa e extensão, São Paulo, vol. 6, n. 24, fev., 2001.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015.

MAIA, N. S.; SILVA, M. I. Brinquedoteca: um espaço lúdico e pedagógico. **Faculdade de Educação de Costa Rica**, Costa Rica/MS, p. 1-10, 2013.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Mundo ABC. **Fases do desenvolvimento infantil (0 a 6 anos)**. Disponível em <http://mundodoabc.com.br/index.php/blog/69-fases-do-desenvolvimento-infantil-0-a-6-anos>. Acesso em 07 de mar. 2017.

PILETTI, N. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, V. L. ; LEITE, L. P. ; OLIVEIRA, N. B. S. ; SILVA, L. L. ; SILVA, L. L. . Cultura e brincadeira: uma reflexão sobre as tradições juninas no contexto escolar. In: V FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia, 2013, Bahia. *Anais.* 2013.

SILVA, E. R. Vamos Brincar de Preservar? As Brincadeiras Infantis como Patrimônio Imaterial. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

UJIIE, N. T. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. **Analecta**, Paraná, vol. 9, n. 1, p. 51-59, jan./jun. 2008.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A IMAGEM DOS NEGROS NO LIVRO DE HISTÓRIA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: contextos e reflexões

Cintia Gomes da Silva
cintiagomes22@hotmail.com

Roseane Maria de Amorim
roseanemamorim@gmail.com

RESUMO: Este artigo é fruto de pesquisas que vem sendo realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem como objetivo analisar as imagens do negro no livro didático de História do 3.º ano do ensino fundamental. Levando em consideração os aspectos referentes às matrizes africanas, se é que vêm expostas e discutidas nesse material didático criticamente; sabendo que a questão da diversidade cultural é algo muito intricado no currículo escolar, principalmente quando se refere ao ensino de História, ou melhor, quais as representações que estão sendo estudadas pelas crianças do 3.º ano do ensino fundamental, se são contempladas ou apenas estão vinculadas a imagens pejorativas sem nenhuma contextualização na formação da consciência histórica desses sujeitos que estão em construção. Analisamos e discutimos essas imagens à luz da Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e da cultura africana e afro-brasileira, comparando com os aspectos iconográficos que vêm explícitos nesse material, ou se é apenas mais uma ilustração subalterna. Por meio da análise realizada, vimos que os conteúdos e as imagens ainda estão presos aos negros que só sabem tocar instrumentos, fazer comidas típicas na perspectiva folclórica e foram escravizados, o que, infelizmente, continua sendo difundido no livro didático.

Palavras-chave: Imagem – Negros - Lei n.º 10.639/2003 - Livro didático.

> Nenhum povo que passasse por isso com sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios suplicados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os suplicou. (RIBEIRO, 2006, p. 108).

1 INTRODUÇÃO

A Lei n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, foi um avanço no ensino de História Afro-Brasileira e Africana, no currículo de História, e também uma das formas de tentar quebrar os paradigmas e os preconceitos presentes nas escolas. Em si, foi uma conquista, porém é necessário ir além

ISSN 1981-3031
Vol. 01

do que está posto na presente lei, isto é, não somente deter-se aos conteúdos, mas sim trazer os elementos significativos que estão inseridos nas representações culturais e imagéticas, que ora são contemplados nos livros didáticos, ora estão representados sem o aprofundamento e os questionamentos devidos. Na maioria das vezes, os livros didáticos são utilizados e considerados como o "único" instrumento de aprendizagem pelos docentes nas salas de aula.

Salienta-se que o livro didático é um componente curricular em que vêm contidas histórias, vivências e realidade de diversos sujeitos da sociedade. Ele traz imagens que merecem cuidados e atenção, principalmente quando se referem aos negros, estes que foram banalizados, excluídos e sofreram diversas violências desde física à psicológica.

O parâmetro inicial do presente artigo é fazer uma análise crítica sobre as imagens dos negros que vêm circulando no livro didático de História do 3.º ano do ensino fundamental. Surgiu o seguinte questionamento: atualmente, será que as imagens dos negros no livro didático ainda vêm com valores excludentes, menosprezadores, descaracterizantes que reforçam conceitos e discriminações; ou seja, as imagens desses negros estão associadas ao início do século XX ou à época do Brasil Colonial, ou esses conceitos foram desfeitos? Ou ainda, caso o livro tenha rompido com esse paradigma, como essas imagens aparecem?

Nesse contexto, há necessidade de investigar essas questões que ainda continuam tão complexas e "escondidas" nos espaços escolares. Assim, o livro didático, objeto de pesquisa e análise, é organizado pela Editora Moderna,[55] e faz parte do Projeto Buriti – História, 3.º ano, Ensino Fundamental, anos iniciais. O livro Projeto Buriti-História é uma obra coletiva,

[55] Editora brasileira, que edita, publica e distribui livros didáticos, material de apoio e livros de literatura desde 1968, tendo-se tornado uma das líderes do mercado brasileiro.

p. 621
ISSN 1981-3031
Vol. 01

que tem como editora responsável Lucimara Regina de Souza Vasconcelos.[56] Foi publicado em 2014 e constou no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É um livro utilizado no estado de Alagoas por diversas escolas e professoras e professores.

Trata-se do Livro do Professor. Compõe-se de um sumário de nove unidades (capítulos), sugestões de leitura, glossário, com 123 páginas. Assim, explanaremos as imagens dos negros que estão contidas no material apresentado, ou melhor, como a diversidade, história e imagem vêm sendo apresentadas para as crianças que estão em contato com esse documento curricular. Metodologicamente, nosso estudo é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, com análise das imagens dos negros no livro didático de História do 3º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, nosso estudo analisa alguns aspectos que retratam a invisibilidade dos negros nos livros didáticos. Após essa discussão, faz uma análise breve do livro pesquisado. Esperamos que o estudo ajude pesquisadoras e pesquisadores a repensar a temática em questão.

2 A (IN)VISIBILIDADE DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO: O QUE PODEMOS DIZER?

Discutir sobre a etnicidade ainda é algo muito intricado no Brasil, principalmente em um país que se diz laico e democrático, que “respeita” os direitos coletivos e individuais, de preferência os negros, que ainda sofrem as mais cruéis formas de discriminação e preconceito. Mesmo com o avanço que tivemos, como a Constituição Federal, os Direitos Humanos, o Movimento Negro (com suas histórias, conquistas e polêmicas) e a Lei n.º 10.639/2003, ainda perduram na sociedade e especificamente nas escolas a concepção e o conceito como o negro era visto e tratado como escravizados, servindo como mão de obra, ou seja, para servir às vontades da classe dominante (elite).

[56] Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em Letras – Área de concentração em Teoria Literária pelo Centro Universitário Campos de Andrade do Paraná.

p. 622
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> sempre existiu a ilusória tentativa de demonstrar que o negro, assim como o índio, teria sido predestinado, originária e fisiologicamente, ao trabalho e apenas ao trabalho. Seria, biológica e congenitamente inferior, não tendo condições, portanto, para conquistar conhecimentos nem ganhar a representação política. (SILVA, 2009, p. 99).

Infelizmente, os negros ainda sofrem os mais diversos tipos de violência; além da violência física, por está excluído das condições de uma vida digna (direito a moradia, educação, saúde adequada) que nossa Constituição garante, temos a violência psicológica e cultural. Bourdieu (2003) chamou de violência simbólica.

> A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (BOURDIEU, 2003, p. 47).

Compreenda-se que essa violência está inserida em um contexto sutil de exclusão social e cultural, isto é, mesmo não sendo visível quando comparada com a violência física, impõe o processo de dominação. Isso se inicia desde cedo na formação histórica e crítica dos sujeitos que estão inseridos na escola; trazemos como exemplo um fator que reforça essa reprodução, o livro didático, tratado e utilizado pela maioria dos professores como a única metodologia de ensino, e quando não, eles reproduzem fielmente o que está nele, sem nenhuma reflexão e indagação.

Diante disso, mesmo após a Lei n.º 10.639/2003, que constituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, a invisibilidade continua a permear esse material; ainda que apresentem diversas imagens dos negros, eles vêm sendo retratados como eram no

ISSN 1981-3031
Vol. 01

passado (escravidão negra no Brasil), pessoas sem nenhum valor em todos os aspectos, seja social, seja cultural. Desmistificar para as crianças essas concepções errôneas as levará ao conhecimento e à quebra de paradigmas, ou seja, o contexto histórico acerca da representação social do negro no livro didático, desfazendo, assim, essa ideologia superficializada e mascarada que está enraizada na sociedade e se reflete nos bancos escolares.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS IMAGENS NO MATERIAL DIDÁTICO

A leitura das imagens presentes no livro didático revela um caráter relevante. Analisar documentos não é uma tarefa fácil, requer cuidado e cautela, primordialmente quando são imagens, pois está sujeita a diversas interpretações e significados.

> Um elemento visual importante para as práticas pedagógicas e contribui para o trabalho com o imaginário, a memória e a identificação de elementos culturais. Elas portam conteúdos, códigos, signos e significados e ao mesmo tempo, constroem estereótipos, e preconceitos de determinadas visões de mundo. (SOUZA; TRINCHÃO, 2013, p. 3).

Nesse contexto, o livro de análise – História, 3.º ano, Ensino Fundamental – em seu aspecto geral, apresenta uma boa qualidade visual e estrutural, repleto de ilustrações coloridas que auxiliam na apreensão dos conteúdos abordados, Os textos são legíveis de acordo com cada contexto apresentado pelo material (Figura 1 e 2).

p. 624

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Vasconcelos (2014).

Figura 2 – Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Projeto Buriti : história : ensino fundamental : anos iniciais / organizadora Editora Moderna : obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna : editora responsável Lucimara Regina de Souza Vasconcelos. – 3. ed. – São Paulo : Moderna, 2014. – (Projeto Buriti)

"(Componente curricular: história"
Obra em 2 v. para alunos do 2º e 3º anos.

1. História (Ensino Fundamental). I. Vasconcelos, Lucimara Regina de Souza. II. Série.

14-04161 CDD 372.89

Fonte: Vasconcelos (2014).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Das nove unidades do livro didático, a imagem do negro veio aparecer na unidade 4 – Tempo de se alimentar. Especificamente na página 52, tem um enunciado sobre a comida baiana. Podemos ver na Figura 3

Figura 3 – Baiana vendendo acarajé, município de Salvador, estado da Bahia, 2010



O acarajé

O acarajé é um bolinho feito da massa de feijão-fradinho. Frito no azeite de dendê, originário da África, pode ser servido com acompanhamentos, como o vatapá.

Na Bahia, é comum encontrar as baianas do acarajé. Elas vendem o petisco em tabuleiros, semelhante ao que se fazia no Brasil há mais de 200 anos. O trabalho dessas mulheres é reconhecido como patrimônio, ou seja, deve ser preservado por sua importância cultural e histórica.

Baiana vendendo acarajé, município de Salvador, estado da Bahia, 2010.

Glossário

Vatapá: prato da culinária afro-brasileira preparado com pão, farinha, peixe, camarão, azeite de dendê, pimenta e outros temperos.

52

Fonte: Vasconcelos (2014, p. 52).

Nessa imagem a autora faz uma breve apresentação sobre a comida baiana, mostrando como é feito o acarajé. À esquerda do enunciado, vê-se a imagem de uma mulher negra vendendo acarajé; o texto informa que essa prática tem mais de duzentos anos no Brasil, mas é limitado, não traz a história de vida, a relevância do trabalho da mulher negra como patrimônio e por que deve ser preservado; ou melhor, a importância cultural na contribuição para a formação da consciência histórica dos sujeitos. Em seguida, na página 54 do livro, tem uma imagem referente à atividade que foi estudada sobre o acarajé na Bahia (página anterior).

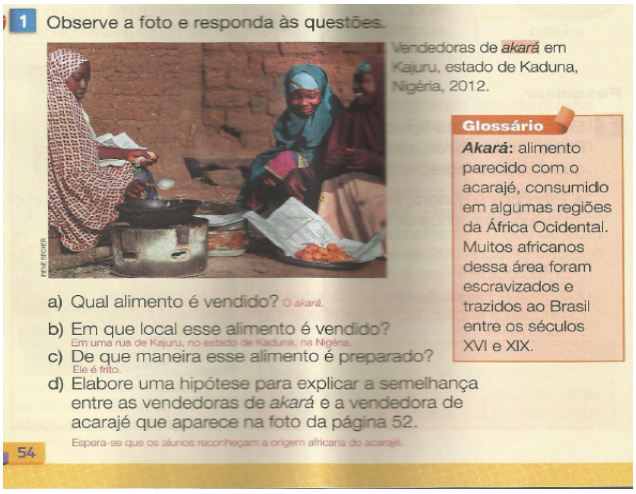
A imagem explícita é um elemento rico para sua exploração, como desvendar acontecimentos e realidades que os negros enfrentaram, contribuindo para que, aos poucos, eles ganhassem espaço na sociedade, o que antes não tinham. Segundo Godoy (2014, p. 7-8):

p. 626
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> Para esse trabalho o professor precisa ter bem claro o período a ser tratado, conhecendo-o e instigando os alunos a participar. No entanto, o caráter histórico da atividade não pode ser esquecido, atentando-se para a observação da imagem e acrescentando o embasamento teórico necessário e estimulando a pesquisa, para que o resultado não seja apenas um conjunto de meras opiniões a respeito do que está sendo visto.

Ainda referente ao tratamento dado à alimentação, podemos dizer que, ao trabalhar com a imagem da vendedora de acarajé, não se discute sobre o papel social e cultural da alimentação nas diversas culturas e muito menos na cultura africana. A alimentação é um espaço não somente para nutrir as pessoas, mas também é um lócus de socialização, de troca e de aprendizagem. Nesse sentido, o docente precisa ficar atento a essas discussões para poder ir além do que diz o livro didático. Vejamos o que se afirma na Figura 4:

Figura 4 – Vendedoras de akará em Kajuru, estado de Kaduna, Nigéria, 2012


1 Observe a foto e responda às questões.

Vendedoras de *akará* em Kajuru, estado de Kaduna, Nigéria, 2012.

Glossário

***Akará*:** alimento parecido com o acarajé, consumido em algumas regiões da África Ocidental. Muitos africanos dessa área foram escravizados e trazidos ao Brasil entre os séculos XVI e XIX.

a) Qual alimento é vendido? O akará.

b) Em que local esse alimento é vendido? Em uma rua de Kajuru, no estado de Kaduna, na Nigéria.

c) De que maneira esse alimento é preparado? Ele é frito.

d) Elabore uma hipótese para explicar a semelhança entre as vendedoras de *akará* e a vendedora de acarajé que aparece na foto da página 52.

Espera-se que os alunos reconheçam a origem africana do acarajé.

54

Fonte: Vasconcelos (2014, p. 54).

Na Figura 4, visualizam-se diversos elementos que passam despercebidos, e não são discutidos. As mulheres negras são vendedoras de akará (na Nigéria, continente africano); a imagem tem elementos significativos

p. 627
ISSN 1981-3031
Vol. 01

para serem explorados, mas as perguntas referentes a ela apenas reproduzem a atividade anterior, isto é, fica presa aos elementos da comida baiana. Novamente não há reflexão acerca do que pode ser trabalhado sobre o continente africano, seus países e as condições de vida desses povos.

Atentando para o glossário à direita da imagem, apenas descreve-se que os africanos foram escravizados e trazidos para o Brasil nos séculos XVI a XIX. A autora do livro não teve a preocupação em mudar esse conceito de "escravo". Percebe-se aí que o negro é mais uma vez lembrado como no passado, ou seja, para referir-se aos negros, é preciso lembrá-los que foram escravos?

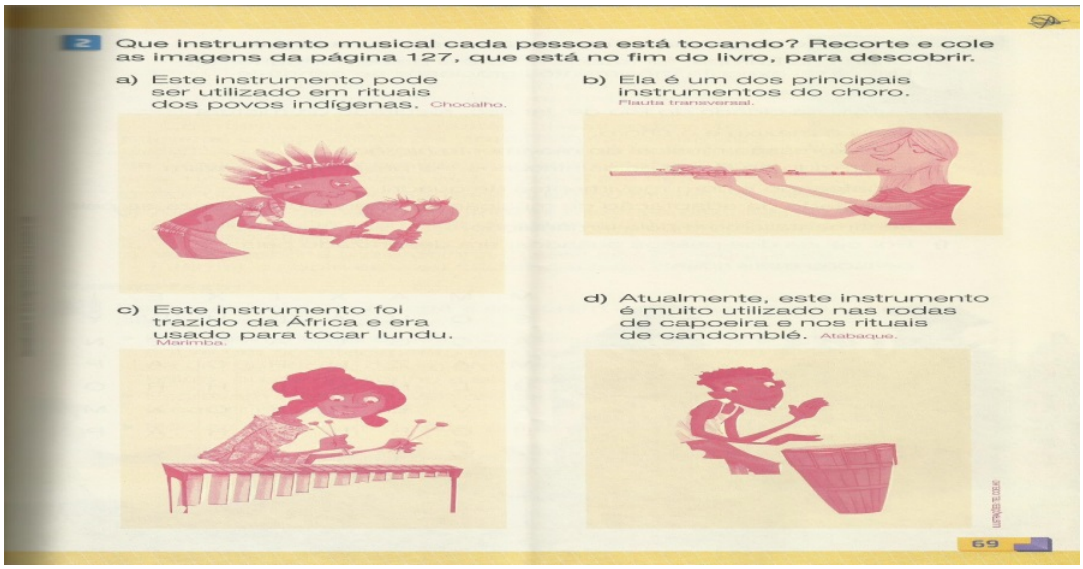
> E ainda o livro didático, responsável por disseminar informações, quando nas raras vezes que apresenta o negro, o faz de maneira que o mesmo aparece às margens da sociedade, este tipo de aparição remete a política de branqueamento, já que representa uma educação voltada apenas para brancos, não incluindo os negros, visto que estes não conseguem se perceberem representados nos livros didáticos. (SEVERO, 2009, p. 12).

Dessa forma, o livro didático nega e limita as vitórias e conquistas dos negros, referindo-se a eles como pobres coitados e incapazes; isto é, insiste em reproduzir e menosprezar suas histórias e culturas; é certo que a realidade dura dos negros no Brasil e no mundo não foi totalmente reconhecida e contada pelo viés dos próprios negros, mas apenas uma faceta imposta. A imagem é forte passando um ideário de primitivismo, espaço e tempo de venda sem estrutura. Não há no livro o interesse em mostrar os diversos tipos de comércio no continente e o papel das feiras nas sociedades africanas tradicionais. Vejamos a próxima imagem e os dizeres.

Na unidade 5 do livro didático – Música também tem história –, na página 69, vemos os diferentes tipos de instrumentos musicais, dentre eles, os da África (Figura 5).

p. 628
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 5 – Tipos de instrumentos musicais



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 69).

A Figura 5 mostra uma atividade com quatro tipos de instrumentos musicais: instrumentos indígenas e africanos. Percebe-se que, anteriormente, não houve a explanação sobre a história desses instrumentos, patrimonial e sua relevância; o que ocorreu foi apenas a preocupação em memorizar o nome de alguns instrumentos, sem falar na delimitação da imagem do negro, que aparece apenas para ilustrar os objetos; isto é, a autora do livro didático preocupou-se mais em “mostrar” os instrumentos do que falar sobre a relevância na cultura diversificada dos povos da África e do Brasil (cantos, danças, ritos e folguedos), isto é, as manifestações culturais não aparecem, permanecem superficializadas, de fato, criam e reforçam estereótipos negativos, e a formação das crianças quanto à consciência histórica fica à beira do caminho.

> No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se em que medida essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação destruindo a auto-estima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o

p. 629
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 65-66).

Em suma, é fundamental que esses estereótipos sejam desconstruídos, sobretudo no que concerne às imagens que circulam nos livros didáticos de História; é imprescindível uma educação e reeducação plural que oportunize vivências, experiências e reflexões com as nossas crianças, desvendando a rica história da pluralidade étnico-racial no Brasil e no mundo.

4 REFLEXÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido, por meio da análise das imagens dos negros contidas no livro didático do 3.º ano do ensino fundamental, buscou mostrar como vêm explícitas de forma muito fragmentada, limitada e distante da realidade do povo negro, que tem histórias, memórias e lutas, que ficam submersas e anuladas, configurando-se como um reducionismo histórico e cultural.

Na análise realizada, vimos que os conteúdos e as imagens ainda estão presos ao negro que só sabe tocar instrumentos, às comidas típicas, que foram escravizados, e, infelizmente, continuam sendo difundidos no livro didático. Constatamos que as imagens dos negros pouco aparecem nos conteúdos do ensino de História, e quando vêm, não há uma discussão aprofundada e muito menos uma reflexão que questione a própria imagem; são imagens com elementos culturais e inquietantes para serem desvelados e explorados com os educando e educandas.

Desvendar conceitos cristalizados desde cedo na formação dos nossos educandos e educandas é fundamental para que sejam cidadãos que conheçam e façam a diferença na sociedade, que não se adaptem às cruéis formas de preconceitos e discriminação que a escola, os livros didáticos e os paradidáticos trazem; mas, sim, devem-se reparar as injustiças cometidas

p. 630
ISSN 1981-3031
Vol. 01

com o negro, promovendo a propagação das diversas culturas existentes no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

GODOY, Adriana Cristina de. **O uso das imagens no ensino da História**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/FEH/article/viewFile/6298/5195>. Acesso em: 4 jun. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SEVERO, Lara de Freitas. **O negro no livro didático**: um enfoque nos papéis sociais. 2009. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Martiniano J. **Racismo à brasileira**: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil (1936). Prefácio de Alex Ratts. 4. ed. rev., ampl. e atualizada. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: Unesco, 2002.

SOUZA, Suely dos Santos; TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. Relações étnico-eaciais na relação educação e desenho: a importância da análise das imagens do negro no livro didático. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 21., 2013, Recife. **Anais**... Recife: UFPE, 2013. p 1-19.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **História**: ensino fundamental, 3º ano. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2014.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

UMA LEITURA BENJAMINIANA DO PAPEL PEDAGÓGICO DA EXPERIÊNCIA NA NARRATIVA MODERNA

Carlos Henrique Ferreira Nunes
henriqueprocampo@gmaim.com

Anderson de Alencar Menezes
anderufal@gmail.com

RESUMO: Este texto, elaborado no propósito de nossa exposição, busca através da interlocução com pensadores da Escola de Frankfurt, sobretudo, Walter Benjamin, fazer uma reflexão a respeito do lugar da experiência nas narrativas contemporâneas, principalmente no que tange as produções literárias, que papel pedagógico, ou seja, formativo, teria sobre o sujeito. Para buscar compreender as produções literárias contemporâneas, Benjamin nos oferece através de suas obras reflexões e conceitos importantes para que possamos discernir no corpus o texto narrativo a experiência, ou a não-experiência humana transposta nas narrativas, na vivência do texto literário. Este será encarado como um índice dos desdobramentos oriundos da marcha da história e da perca da experiência autêntica, que ora é suplantada pelo poder hegemônico de uma razão instrumental e de uma ciência essencialmente positivista, que molda os indivíduos e os encarcera, fazendo como que, não raro, a memória seja apagada ou deturpada, que a experiência e o próprio sujeito seja esvaziado e reificado. Trata-se de uma abordagem bibliográfica-qualitativa, na qual transitamos por áreas que vão da história á filosofia, da educação á literatura, tendo na linguagem o elemento confluente entre tais ciências, que hoje se fazem ainda mais importantes para a compreensão e formação crítica do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa moderna – Formação do sujeito – Experiência.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo principal discutir e analisar algumas categorias utilizadas por Walter Benjamin ao tratar da narrativa, sobretudo, da narrativa enquanto experiência e relato da realidade vivida, como reveladora da condição do sujeito enquanto ser histórico, que se por um lado encontra-se condicionado por forças externas (materiais e ideologias), podem encontrar

ISSN 1981-3031
Vol. 01

entre os escombros do monumento artístico, dos objetos culturais, a evidência da luta, da possibilidade de realização da utopia, da emancipação humana.

A narrativa literária contemporânea que se insurge no bojo das transformações oriundas das mudanças técnicas e das condições de trabalho na sociedade, e refletirá de modo verossímil, como espelho das contradições e das crises do capital sob os personagens e o desenvolvimento das técnicas narrativas. É como tentar achar alguma beleza, algum fio de esperança em meio a extrema pobreza e a Guerra, como nos relata, Benjamin, em seu texto (ensaio) Experiência e pobreza, no qual versa exatamente sobre a incapacidade de pronunciar-se, de falar de si, de perceber os condicionamentos que tornam “águias em galinhas”, ou seja, que rebaixa a experiência humana, e ao invés de voarmos, ficamos sempre a ciscar e rastejar, como aponta metaforicamente, Leonardo Boff (2017).

Aqui partirmos de uma discussão temática, de cunho bibliográfico, porém, crítico, e, portanto de natureza qualitativa, na qual esta pesquisa leva a reflexão acerca das categorias e subtemas interligados a temática central que é exatamente o papel formador da narrativa, enquanto transmitir da experiência do sujeito.

2. A ATUALIDADE DA OBRA DE BENJAMIN

Walter Benjamin como todos os seus contemporâneos da Escola de Frankfurt viveu um momento conturbado de nossa história. Ele nasceu na Alemanha, de família judia e de formação marxista, sofreu muito com a ascensão do nazismo em sua terra, tendo que estar o tempo inteiro buscando refúgio em outros países da Europa que lhe permitisse trabalhar e continuar seus estudos e pesquisas. Membro já de uma segunda geração do Instituto de pesquisa Social fundado por Horkheimer e Adorno, ao mesmo tempo em que se aproximava destes e outros pensadores de sua época pela abertura ao materialismo histórico-dialético e a psicanálise, resguardava no corpus de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

seu manancial teórico singularidades que geraram polêmicas e discussões acaloradas em muitos círculos intelectuais. Mas não nos atentemos a isso.

Segundo Bárbara Freitag (1994), os pensadores da escola de Frankfurt, entre eles Walter Benjamin versaram sobre muitas temáticas diferentes, mas algumas estão inscritas em praticamente todas as obras dos autores da época, a saber, o Iluminismo, o debate sobre Teoria Tradicional e teoria crítica, a discussão sobre a natureza do estado, e por fim, o tema que mais nos interessa neste texto, a criação de uma Teoria estética, no bojo de tais transformações e da indústria cultural e da cultura de massa, fenômenos tipicamente contemporâneos.

Para Freitag (1994) o fio vermelho que trespassa a obra de todos os autores é o tema do Iluminismo ou esclarecimento (aufklaerung). O Iluminismo forjou uma crença na razão como instrumento capaz de emancipar o homem da infantilidade da infantilidade da idade das trevas. Entre outras coisas, este pensamento, seja sobre a denominação de racionalismo ou empirismo, ou mais recentemente o positivismo e o evolucionismo, são correntes de pensamento que se aproximam em alguns aspectos, como o otimismo exacerbado em torno da ideia de dominação da natureza e progresso tecnológico.

No entanto, a história veio nos provar exatamente o contrário, que estes aspectos, tais como a razão tecnocrata que se insurge na modernidade, em certa medida, tem apontado para o inverso da emancipação, ou seja, para a barbárie. As Primeiras e Segundas Guerras mundiais são a materialização de um projeto de sociedade em crise, de uma razão desumanizadora. A dimensão de seu caráter destrutivo se dar no empoderamento de mentes e corpos, sua reificação e dilaceração, e o que mais nos preocupa, isso acontece até mesmo sob a tutela do estado como legitimadora da violência calculado e planejada.

A dialética do esclarecimento de Horkheimer partirá das concepções de Kant e Hegel, que tinham a razão como o sujeito abstrato da história

ISSN 1981-3031
Vol. 01

individual e coletiva do homem, mas que agora se converte em razão alienada, que se desviou de seu objetivo ou tarefa emancipatória. Antes, tornou-se o seu oposto, uma razão instrumental, controladora e totalitária, subjugadora de homens e da natureza, todos devem se curvar a sua lógica (FREITAG, 1994).

Retomando Benjamim, ele produziu algumas obras (ensaios) que são referências obrigatórias no estudo de algumas particularidades da arte contemporânea, devido exatamente a qualidade e minúcia no trato de tais questões. Benjamim pode se debruçar sobre objetos artísticos diferentes tais como fotografia, cinema, pintura, mas foi na Literatura que se acredita que esteja a maior contribuição deste autor. É fantástica a sua reflexão sobre a "morte da narrativa tradicional" ao tempo que interver as nuances do texto narrativo moderno, que passa pelo modelo do romance romântico e avança aos textos contemporâneos de um Franz Kafka[57] e um Charles Baudelaire[58].

Independente da temática que Benjamin abordasse estava posto como pano de fundo a crise do modo de produção capitalista, ascensão da cultura de massa que foi, aliás, muito bem utilizada pelos nazistas e fascistas em seus sistemas educacionais alienantes. O objeto artístico estava submerso e condicionado a tais aspectos, que serão retratados em ensaios como *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, Via de mão única* entre outras.

Vale ressaltar que a sociedade burguesa, desde seus primórdios, lá no século XVII já se configurava como um projeto societário no qual valores como o individualismo e o egocentrismo eram suas marcas, e exaltavam-se tais valores como fundamentais para o desenvolvimento da arte e das

[57] Franz Kafka (1883-1924) foi escritor tcheco, de língua alemã, considerado um dos principais escritores da Literatura Moderna. Suas obras retratam a ansiedade e a alienação do homem do século XX.

[58] Charles-Pierre Baudelaire foi um dos maiores poetas do século XIX, tendo influenciado decisivamente toda a poesia moderna. Rebelde, combateu a censura e a intolerância, sendo ao mesmo tempo controvertido e célebre no seu tempo. Nasceu em Paris em 1821. Aos seis anos perdeu o pai, e logo depois a mãe casou-se novamente. Em 1833 mudou-se com a nova família para Lyon, onde freqüentou uma escola militar – mas acabou expulso. Após o episódio voltou a Paris e passou a viver no Quartier Latin, onde começou a escrever. Em 1838 escreveu o poema *Incompatibilité*.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

atividades produtivas. A grande sacada ou virada do capitalismo era exatamente transformar praticamente tudo em mercadoria, inclusive as pessoas, denominadas força de trabalho, mão-de-obra, capital humano, seja quais forem os termos nos quais usam para designar, o que mais nos deixa perplexos é a coisificação do homem e da cultura – tema que será amplamente discutido por Benjamin e pelos frankfurtianos.

3. O NARRADOR: ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA

A escritura ou tessitura textual de cada autor pertence a seu devido contexto, com suas crises, contradições, e perspectivas de saídas. E é assim que se apresentam para Benjamin as metamorfoses do texto narrativo e do texto poético na contemporaneidade. Não é tão somente uma mudança de estilo ou forma, mas uma mudança nos sentidos, na percepção e a linguagem na qual inscrevem tais narrativas. Em um aspecto, pensadores como Benjamin, Adorno e Horkheimer irão concordar: o texto literário ou poético contemporâneo não consegue ocultar totalmente as contradições pertinentes a uma sociedade desigual, e só aparentemente racionalizada, só aparentemente civilizada, mas, que traz no seu bojo a barbárie como condição a ser superada.

Marcos Nobre[59] (2004) aponta que um dos princípios da teoria crítica enquanto chave explicativa da realidade, embasada no materialismo dialético, é considera que nada está pronto, é não se ater a teses definitivas. Ainda afirma que é “preciso dizer o que a sociedade é, como funciona”, para assim, projetarmos uma sociedade tal qual a desejamos que fosse, ou seja, uma sociedade melhor, mais humana e solidária. Neste sentido, pensamos que Benjamin não encerra suas perspectivas numa visão pessimista como foi acometida por Horkheimer e Adorno. Ele vê na arte e na literatura a possibilidade de dar-se voz a partir de sua massificação as classes

[59] NOBRE, Marcos. A Teoria Crítica. São Paulo, Jorge Zarah, 2004.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

subalternas, aos “vencidos da história” como aponta Gagnebin (1989). Ele vislumbrar a possibilidade de acesso e democratização dos meios de comunicação como um espaço de formação de uma consciência coletiva mais ampla e menos manipulada. Se determinadas obras eram restritas as classes dominantes, agora elas são amplamente divulgadas e comercializadas, permitindo a reflexão de valores e normas sociais da sociedade capitalista.

Os contemporâneos de Benjamin não tinham tal otimismo, como se a alternativa fosse simplesmente viver ou conviver num mundo paralelo, o mundo da cultura erudita, e isolar-se com sua criticidade meramente acadêmica. É, sobretudo, em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade Técnica” que se inscreve tal perspectiva de aproveitamento do desenvolvimento técnico a favor os artistas e de uma perspectiva de formação emancipatória. Outra obra interessante, na qual dialogando com os temas referentes ao Iluminismo ou esclarecimento, bem como da teoria crítica e estética, na qual Benjamim contrapôs uma visão diferente de George Lukács (realismo literário) se inscreve em “O Surrealismo”, na qual vê com bons olhos e a luz da psicanálise, que a obra de arte, mas do que mostrar (descrever) como as coisas são, devem explorar as possibilidades de transformação para além da lógica racionalista-positivista, da qual, até mesmo adeptos de um materialismo vulgar ou cientificismo eram adeptos (consciente ou incidentemente).

Segundo Gagnebin (2013), que analisa várias obras de Benjamin como *O Narrador*, *Teses sobre a História*, entre outras, em Benjamin percebe-se esta dupla articulação entre o literário e o histórico. Ambas as ciências se valem de um instrumento em comum, que é exatamente a narrativa. No entanto, assim como Benjamin, Paul Ricouer aponta que o que as difere enquanto discursos e propostas metodológicas é a função social de ambos os gêneros. A narrativa literária mesmo quando carregada de verdades históricas não tem a intenção de se impor enquanto saber cientificamente válido. Diferentemente da narrativa histórica, que mesmo tomando a narrativa como

ISSN 1981-3031
Vol. 01

metodologia, sempre tenciona a objetividade. O entendimento de Benjamin é que em ambas existem brechas interpretativas ou arrestas (Gagnebin) nas quais o artista ou historiador devem explorar como o lugar próprio da dialética, e este discurso é feito não de um lugar velado, ao contrário, da assunção da perspectiva de classe em prol dos trabalhadores.

Benjamin (2012), aliás, propõe uma reescritura da história a contrapelo, a história não oficial, dos "perdedores", dando voz aqueles que sempre foram subjugados e condenados ao silêncio. A narrativa é para Benjamin (2013) e Paul Thompson[60](1992), um instrumento privilegiado de escuta destas vozes silenciadas pela história oficial. Ratificamos com isso que não existe um discurso científico neutro como pressupunha Comte, Max Weber, entre outros pensadores modernos e entusiastas da sociedade capitalista, e que a linguagem como afirma Bakhtin[61] é carregado de ideologias e discursos (Polifonia). Ou seja, todo discurso é um múltiplo construído historicamente e culturalmente.

No que concerne especificamente a Literatura, quando se refere às narrativas literárias e seus enredos, Benjamin se utiliza da expressão "história" com "h", pois compreende a arte como uma categoria histórica ou objeto da história. No dizer de Paul Thompson (1992), a narrativa se constitui uma fonte histórica por excelência. É possível reconstruir a memória de um povo a partir de sua arte, de sua literatura. Se pegarmos, por exemplo, a literatura brasileira, segundo Alfredo Bosi, esta tem um caráter ou natureza essencialmente histórica. Talvez o fato de sermos uma nação jovem, ainda em busca de uma identidade, seja um dos motivos de termos tantos autores "retratistas dos fatos históricos".

A experiência de narrar depende de vários fatores condicionantes, entre eles, a própria experiência de vida dos narradores, aliado, a formação

[60] THOMPSON, PAUL. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra: 1992. IN História e comunidade; historiadores e historia oral.

p. 638
ISSN 1981-3031
Vol. 01

cultural e sensibilidade dos mesmos para a observação e descrição da realidade. Benjamin define, segundo Gagnebin (1989), dois tipos exemplares de narrador, e que pode nos lançar uma luz para compreendermos o papel da experiência na tessitura narrativa e formação do sujeito moderno. Primeiramente, há aquele narrador que nunca sai do lugar onde nasceu, ou pelo menos viveu e vivenciou a maioria dos acontecimentos narrados do lugar do qual fala. Ele é um porta-voz e expectador, mas, é também sujeito e produtor daquela história; trabalhou, viveu e contribuiu para o desenvolvimento e reprodução social e dos valores naquela comunidade. Poderíamos aqui denominá-lo de *narrador local*.

Outro tipo de narrador, poderíamos chamá-lo aqui de *viajante.* Sua narrativa se pauta não pela fixação e saber de uma única realidade, mas, ao contrário, sua condição de trabalhador lhe permitiu vivenciar vários contextos, e assim compará-los em suas narrativas isto será transposto e compartilhado através do texto. Poderíamos então considerar que este segundo tipo seria em tese mais rico, uma vez que já circulou por outros lugares e vivenciou outras experiências as quais o primeiro teve que se privar? Não necessariamente, não são somente os espaços que contam, mas o modo como o sujeito experimentou e apreendeu tais contextos e vivências, se conseguiu transformar tais experiências em sabedoria, em tolerância, naquilo que Gagnebin (1982) define como características do “homem justo”.

A narrativa enquanto experiência, segundo Benjamin e Larossa (1982, 2002):

> [...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LAROSSA, 2002, p.21)

Na narrativa contemporânea tal busca é entregue a ideia de que o ser humano caminha no rumo da decadência total, coincidindo com a morte da verdadeira experiência, da experiência que transforma positivamente o

p. 639
ISSN 1981-3031
Vol. 01

sujeito, assim, eis que emerge a figura do anti-herói, um herói às avessas, sem virtudes ou preocupações com o outro, que não tem ética e que tem em si mesmo a medida da "justeza". Impera um egocentrismo que nada tem haver com o sentimento de coletividade almejado por Benjamin.

A derrocada do herói romântico parece ser algo "bem inocente", mas na verdade ele representa o que Adorno viu como fim da potencialidade revolucionária da arte pós-revolução francesa (que mesmo sendo representante da burguesia, trazia consigo a esperança de um mundo melhor no futuro). Benjamim vislumbrava da arte inspirada nos ideias surrealistas a possibilidade de propor uma arte voltada ao espírito, que não se subjugasse ao mecanicismo das relações capitalistas de produção. A experiência profunda com o texto seria mais importante do que o grau de informação inserido no texto, desta forma, Larossa (2002) observa que

> Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados (LAROSSA, 2002, p.21)

Há na nossa sociedade atual uma enxurrada de informações e opiniões que buscam moldar ou disputam nossa consciência, mas nada poderá substituir a experiência enquanto formadora. E o texto literário, em certo grau, pode nos expor a tal experiência. Ele pode ser o relato deste mundo que embora cindido pode ainda ser recuperado, e Benjamin e Larossa não tratam da questão como uma volta ao passado saudosista, mas uma consciência dos avanços da ciência e da possibilidade da sua expropriação em prol da classe trabalhadora.

3.1 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM BENJAMIN

p. 640
ISSN 1981-3031
Vol. 01

As primeiras e segundas guerras mundiais trouxeram o ser humano para o abismo da barbárie. O nazismo expôs o quanto irracional o sistema capitalista e a ciência positivista eram. A sociedade capitalista busca automatizar as relações sociais, individualizando-as e mecanizando (reificando) os sujeitos, que buscam alternativas a tal processo. Tais narrativas ou discursos serão a representação das vivências dos trabalhadores, que a partir do que resta de senso de solidariedade e coletividade, resistir a este processo de barbárie.

> Ao nos referirmos a sujeitos coletivos estaremos falando dos movimentos sociais, das populações étnicas e populações tradicionais. Tais sujeitos ganham especial expressão na reflexão sobre a destruição ou empobrecimento da experiência, posto que suas histórias têm se mostrado como um contraponto a mesmidade, entendida aqui como um instalar-se em um tempo em que só acontece o mesmo, de acordo com Skliar (SCHUBERT/ NASCIMENTO/OLIVEIRA, 2009, p. 86).

Por mais conversadoras que sejam determinadas obras literárias, estas não poderão apagar as memórias e as vivência, tão pouco esconder as contradições geradas pelo modo de produção capitalista, que se utiliza da alienação midiática, da militarização do estado e das superestruturas para continuar se reinventando ou se autoproduzindo, assim, mantem-se e institucionaliza a desigualdade e a violência como parte de sua estrutura funcional, de sua natureza[62] (SANTOS NETO, 2005). É neste contexto que ainda mais reivindicamos a atualidade da obra de Benjamim. A respeito então da tentativa de destruir a experiência, e consequentemente o sujeito:

> {...} estamos tratando do esgarçamento e da precariedade das redes redistributivas, do colapso da vida em sociedade tal qual idealizada pela razão-instrumental, e do debate sobre as demandas coletivas por redistribuição e justiça social. Trata-se, portanto, de uma questão que diz respeito a crise generalizada que se instalou no campo da educação, pensada dentro de um modelo monocultural e universalizável (SCHUBERT/ NASCIMENTO/OLIVEIRA, 2009, p. 86).

[62] SANTOS NETO, Artur Bispo. A Filosofia do romantismo. Maceió, EDUFAL, 2005.

p. 641
ISSN 1981-3031
Vol. 01

O empobrecimento da experiência, segundo Benjamin, já estava inscrito de modo mais ou menos explícito em *Dialética do Esclarecimento*, quando Adorno se refere ao advento da indústria cultural como um fator de rebaixamento da arte, a triste experiência dos campos de concentração nazista e outras experiências negativas oriundas do bojo de transformações operadas nas crises estruturais do capital. Vivenciamos uma nova barbárie das guerras, ora velada, ora aberta, e somos, na visão de Benjamin, *novos bárbaros* impelidos a buscar novas possibilidades, uma saída que nos garanta a sobrevivência.

> Nesse sentido, ele nomeia sujeitos individuais que considerou portadores de sentimentos coletivos, citando dentre eles Einstein, Brecht e P.Klee. A Nova barbárie, no sentido benjaminiano, impele esses novos bárbaros, por assim dizer, a partir, a recomeçar, a construir com pouco, operar a partir do nada. Embora Benjamin tenha se referido a indivíduos ao falar de sentimentos coletivos, queremos tomar de empréstimo a expressão novos bárbaros, para referir-nos aos sujeitos sociais-coletivos, rexistentes a determinadas formas de modelização do capitalismo contemporâneo (SCHUBERT/ NASCIMENTO/OLIVEIRA, 2009. p. 87).

Resistir é em si uma experiência. Num sistema que transforma tudo em mercadoria, que coisifica o homem e as relações sociais, buscar formas alternativas de refúgio é uma necessidade de sobrevivência, e a arte, de certo modo serve como forma privilegiada de experimentar o amor, as frustrações, a dor e o prazer que desejamos. Desde que esta experiência não seja meramente uma experiência individual, mas um sentimento coletivo.

Mas não serão todas as obras literárias da contemporaneidade, todas as narrativas, que nos permitiram ter uma experiência de reencontro conosco, de reflexão crítica de nossos valores e vivências. Estas estarão relegadas a algumas obras particulares, que conseguiram captar o sentimento coletivo e traduzi-lo na linguagem artística. Gostaria de citar algumas, poucas, pois o objetivo deste texto não permite um debruçar mais aprofundado sobre cada uma delas. Queremos, como se delimitou desde a introdução, fazer uma reflexão acerca poder da narrativa moderna sobre a formação do sujeito, e,

p. 642
ISSN 1981-3031
Vol. 01

portanto, sobre da experiência com e a partir do texto literário, indicando assim, seu caráter dialético e pedagógico.

3.2 A EXPERIÊNCIA NARRATIVA NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

A narrativa exemplar para Benjamin, segundo, Gagnebin, não teria exatamente um padrão ou modelo, mas abarcaria algumas peculiaridades nas quais a faria se inscrever dentro de uma perspectiva formativa que interessa a classe trabalhadora, ou seja, com potencialidades capazes de mexer com o sujeito, de “sacudi-lo”, arrancá-lo do lugar comum.

No entanto, as características parecem pertencer a um grupo mais ou menos seleto de textos (narrativas) e seus respectivos autores, que foram capazes de ir além da descrição da realidade cruel produzida pelo desenvolvimento irracional da sociedade capitalista. Desde sua gênese, o capital produziu autores que como profetas encetaram quais as transformações pelas quais não somente o mundo material (o trabalho) estava atravessando, mas concomitantemente que mudanças estava, sendo gestadas e operadas no espirito humano em cada momento.

De William Shakespeare a Baudelaire, de Miguel Cervantes a Proust ou Franz Kafka, o que estes autores da poesia e da prosa tinham em comum? Exatamente o que citamos acima: o poder de capitar as mudanças; e de senti-las e as narrarem de um modo que talvez um tratado científico ou filosófico não conseguisse expressar tão bem (WATT, 1997).

Goethe, outro autor consagrado, por exemplo, chega a afirmar que Shakespeare “reinventou o ser humano, tamanha a profundidade na qual mergulha na alma humana, e sobretudo, revela suas antíteses, seu lado mais obscuro e vai além das aparências. Não por acaso, Benjamin também fora estudioso da obra deste autor[63]. É fantástica sua análise da obra Hamlet

[63] Johann Wolfgang von Goethe é considerado como a maior personalidade da literatura alemã, seu maior poeta, grande também como dramaturgo, romancista e ensaísta; e são

p. 643
ISSN 1981-3031
Vol. 01

(tragédia) em *As origens do drama barroco alemão*[64]. Esta é de fato, uma daquelas obras nas quais ao lermos saímos transformados de tal experiência, não conseguimos ficar indiferentes aos fatos que se sucedem ali, que vão desde questões existenciais, teológicas, politicas, ética, estética, entre outros temas postos numa atmosfera tensa e obscura como o período barroco.

Em O narrador, Benjamin prescreve a morte na narrativa tradicional, da epopeia, que não pode ser restaurada, exatamente porque o tecido da realidade encontrar-se permeado de fissuras, de remendos, os quais somente uma leitura alegórica da mesma pode buscar atribuir algum sentido e alguma esperança a mundo em ruínas. Narrativas como a de Miguel Cervantes (Dom Quixote), de Daniel Defoe (Robinson Crusoé) seriam, segundo Ian Watt (1997), percursoras do romance e da narrativa moderna, profetizadoras de um mundo em decadência (Feudal) que dar lugar a outro modelo de sociedade (Capitalista) com potencial revolucionário.

Lembremo-nos que o próprio Karl Marx, em diversos textos, entre eles o *Manifesto do Partido Comunista* Enaltece o caráter revolucionário da burguesia no século XVII. As obras acima mencionadas são das mais altas expressões do espirito moderno. Valores como o empreendedorismo, o egocentrismo e o idealismo se encontram presentes e bem marcados nestas. Não é ato que nos identificamos com personagens como Crusoé, Dom Quixote, Dom Juan.

3.2.1 O Romance e a Expressão da “Bela Alma Romântica”

notáveis suas obras autobiográficas, seus estudos de ciências naturais e suas conversações, fielmente notadas, com amigos.

[64] A Origem do drama trágico alemão é a obra mais célebre de Walter Benjamin e uma das mais importantes do século XX. Talvez o leitor brasileiro, acostumado a referir-se a ela como Origem do drama barroco alemão, possa estranhar o título aqui proposto. No entanto, se a renomeação pode causar certo espanto a alguns, bastante surpresa vai provocar nos que voltarem ao título em alemão, Ursprung des deutschen Trauerspiels, publicado pela primeira vez em Berlim em 1928.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Entre as diversas fases nas quais o ser humano ora mergulha no idealismo, ora mergulha no realismo, talvez o romantismo seja um destes momentos mais significantes. Hegel[65] (2011) e seus contemporâneos vislumbraram nesta fase da nossa história, da arte e da filosofia um momento singular de formação do sujeito, com um duplo sentido, pois ao tempo que se concretizava o projeto burguês de chegada ao poder através de Napoleão Bonaparte e Robespierre, e depois através da revolução industrial inglesa, a burguesia atravessava uma crise de valores, uma crise ética, que gera um sentimento de melancolia, sobretudo, entre os jovens filhos da burguesia.

A narrativa romântica era a expressão do egocentrismo e da instabilidade sentimental e ética na qual se instaurava a sociedade capitalista. Lembrando que se trata de um movimento muito forte em todo mundo ocidental, sobretudo, em Alemanha, França e Inglaterra, e que no primeiro, criou-se um movimento filosófico que difundia e sistematizava as mudanças promovidas em confluência com as transformações econômicas tardias do capital em terras alemãs. Para se ter ideia, a “dor na consciência” de uma burguesia ascendente e endinheirada em oposição a uma população cada vez mais empobrecida e doente fez com que houvesse uma alta taxa de suicídio entre os jovens burgueses. (SANTOS NETO, 2005). A publicação da obra *Os sofrimentos do jovem Werther, de Goethe*, provocou o suicídio de centenas de jovens na Europa, que ao ler a história de um amor proibido, se comovia a ponto de tirar a própria vida.

Na Alemanha criou-se um movimento denominado Sturm unt drang (Tempestade e ímpeto), no qual se exaltava a paixão como um sentimento mais elevado do que a razão. E de que no duelo entre ambos, sempre o primeiro sairia vencedor. A narrativa de juventude de Goethe espelha tal movimento de insurgência ao materialismo no seio do próprio capitalismo em ascensão, e neste sentido, que chamei tal movimento de represente de uma crise. Ao entendermos o pensamento dialético de Hegel à Marx, e na

[65] HEGEL, Wolfgang. Fenomenologia do espírito. Trad. Paulo Menezes. Rio de janeiro, Vozes, 2011.

p. 645
ISSN 1981-3031
Vol. 01

atualidade, percebe-se que a narrativa moderna tal como se configura e se apresenta é reflexo da eterna insatisfação humana, e, nota-se que quanto mais nos “empurram” as coisas materiais, sentimos a necessidade de fugir delas, pois não nos completam, são sempre a expressão do fugidio, daquilo que só nos pertence momentaneamente.

A interpretação dialética e a alegoria são categorias as quais se deve compreender para melhor mergulharmos no universo que perpassa a narrativa moderna na percepção benjaminiana. Autores como Proust, Kafka, e Guimaraes Rosa[66], nos apresentam a visão de um mundo entre pedaços, ruinas e escombros de um mundo no qual o individuo é impelido pelo meio a buscar intersecções que lhe garanta a sobrevivência (SANTOS NETO, 2005), um mundo que opera por exclusão, que faz do ter algo mais importante que o ser. Ao retomarmos os clássicos, tão valorizados por Saviani em sua Pedagogia Histórico Crítica[67], voltamos a buscar os pontos de interseção ou confluência deixados para trás por uma sociedade que por vezes age mecanicamente, condicionado por uma razão instrumental. Revelar as contradições, os interditos, é o primeiro passo no qual a narrativa literária moderna, dentro desta perspectiva benjaminiana, pode nos ofertar como condição para uma transformação mais profunda do sujeito, e, portanto, que

[66] Guimarães Rosa foi um dos principais representantes do regionalismo brasileiro, característica da terceira fase do modernismo. Com uma linguagem fiel à popular, o escritor conseguiu inovar a literatura. Como atuou como médico e diplomata, Rosa começou a publicar seus textos mais tarde, apenas com 38 anos.
Ocupou a cadeira nº 2 na Academia Brasileira de Letras por apenas três dias, já que atrasou a cerimônia de posse por quatro anos, tinha medo de se emocionar demais. Pela importante obra literária, chegou a ser indicado para o prêmio Nobel de Literatura, mas morreu no mesmo ano e a sua indicação foi impedida.

[67] Considerada um marco na educação brasileira, porém pouco praticada no cotidiano escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, porém sem ser conteudista. O ensino conteudista é aquele em que se passa uma quantidade enorme de conteúdo, sem se preocupar com o desenvolvimento intelectual, cultural e de raciocínio do aluno. A teoria de Saviani, no entanto, preza pelo acesso aos conhecimentos e sua compreensão por parte do estudante para que este seja inclusive capaz de transformar a sociedade.

p. 646
ISSN 1981-3031
Vol. 01

aponta para sua emancipação. Pois, como afirma o próprio Saviani, o sujeito da modernidade não precisa ser educado, precisa ser emancipado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão que fizemos, podemos tecer algumas considerações e levar a reflexão a cerca do papel da narrativa enquanto expressão da experiência do sujeito na modernidade. A primeira delas, de que vivemos numa sociedade dominada pelo tecnicismo e por um informações (nem sempre relevantes) que se sucedem instantaneamente criando uma sensação de que estamos sempre a reboque o tempo, estamos não sendo sujeitos, mas meros atores conduzidos como marionetes de uma infraestrutura e superestrutura erguida pela capital, e que esmaga a criatividade e as possibilidades de uma alternativa a alienação e reificação do homem.

A narrativa dos heróis épicos transforma-se, na modernidade, na narrativa dos heróis cambaleantes, que tropeçam em suas próprias incertezas, pois é assim que a realidade, no mundo concreto se apresenta à nós. Uma realidade cambiante, difícil de ver narrada, ou seja, de ser materializada verbalmente. A vulgaridade expressa na cultura de massa, ou melhor, da arte que se destina a classe trabalhadora, que geralmente a consome como alívio imediato a seu cansaço, revela justamente este traço. Por melhor que possa ser o narrador, este não passará indiferente aos escombros deixados pelo desenvolvimento dos meios de produção capitalista.

Captar o fluxo narrativo, a matéria vertente, como afirma Katherine Rosenfield (2002), é o objetivo deste narrador moderno tal qual Guimaraes Rosa, que se preocupa não com a quantidade de fatos ou mesmo com a explicação lógico-racional dos mesmos, mas contrário, busca quebrar nossas expectativas, apontar as contradições naquilo que parece linear e cíclico na narrativa e fluxo de vida que ela representa. Gagnebin (1982), enquanto grande estudiosa da obra de Benjamin nos aponta que na análise Deste autor

ISSN 1981-3031
Vol. 01

aponta o fato de que se por um lado a obra de arte pode ser a expressão de uma sociedade decadente, em crise, adoecida, por outro, ela pode ser a possibilidade de reconstruir a memória enquanto experiência singular e de um sujeito interligado a experiência coletiva.

Isso garante um caráter iminentemente pedagógico ao texto literário moderno, que desde o fim das novelas de cavalaria, passando pelo romance romântico e chegando a nossos dias, no qual se fala até mesmo de literatura e arte pós-moderna. Enfim, a narrativa é a materialização verbal da condição humana, expressa em linguagem artística, e, portanto, em consonância com a realidade na qual se condiciona o homem moderno.

5. REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. Trad. José Lino Grünnewald (et. al). São Paulo, Abril Cultural, 1983.

_____. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

_____. **Experiência e Pobreza**. São Paulo, Brasiliense, 1989.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7º ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

FREDERICO, Celso. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo, Perspectiva, 1994.

_____.**Walter Benjamin: os cacos da história.** São Paulo : Brasiliense, 1982.

HEGEL, Wolfgang. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Menezes. Rio de janeiro, Vozes, 2011.

LAROSSA, JORGE BONDÍA. **Notas sobre a experiência o saber de experiência**. Acessado em junho de 2017 > disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. São Paulo, Jorge Zarah, 2004.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa II.** Campinas, Papirus, 1994.
_____. **Tempo e Narrativa III**. Campinas, Papirus, 1995.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSENFIELD, Kathrin H. **Grande sertão: veredas. (Roteiro de leitura)**. São Paulo: Ática, 1992.

SANTOS NETO, Artur Bispo. **A Filosofia do romantismo**. Maceió, EDUFAL, 2005.

THOMPSON, PAUL. A voz do passado: história oral. In **História e comunidade; historiadores e historia oral**. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra: 1992.

p. 649

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A APLICABILIDADE DO DESIGN THINKING NA ESCOLA ESTADUAL TEOTÔNIO VILELA

José Oseas de Oliveira Filho
joseoseas.educ@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta a interface entre Design Thinking e Educação, que se trata de uma técnica que usa de conhecimentos variados para solucionar desafios propostos em diferentes áreas. A Educação, ao usufruir dessa metodologia para buscar mudanças nas relações e ações escolares, abre a possibilidade de repensar suas características e também seus problemas. Desse modo, foi realizada uma pesquisa em uma sala de aula do segundo ano ensino médio da Escola Estadual Teotônio Vilela, localizada na Avenida Fernandes Lima s/n na cidade de Maceió/AL, a fim de levantar seus problemas e apresentar possíveis soluções para eles com base nas ferramentas do Design Thinking. Para isso, apurar, junto aos alunos, aos professores e ao coordenador, quais são os obstáculos que percebem no processo de ensino-aprendizagem da escola em questão, e indaga os alunos, por meio de um questionário impresso e distribuído à turma, a respeito dos pontos positivos e negativos desse processo e do que gostariam que fosse melhorado.

PALAVRAS-CHAVE: Design Thiking – Educação - Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma das viabilidades de se utilizar as ferramentas do Design Thinking na Educação do ensino médio à medida que, por conta do seu potencial metodológico para propor mudanças de comportamentos, propiciando uma observação para, elaborar novos processos e pesquisar outros problemas pertinentes ao objeto de estudo. Trata-se, portanto, de uma abordagem que poderá gerar novas possibilidades metodológicas de atuação na escola.

Ao percorrer a História para analisar o modo como o Design surge e desenvolve sua atuação, percebe-se que, com a ampliação de sua inserção, ele consegue expandir sua área de aplicação. Inicialmente, percorre um campo entre a Arte e a técnica, depois altera sua rota e, a partir da Revolução

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Industrial (segunda metade do século XVIII), passa a projetar produtos para as necessidades mercadológicas. Posteriormente, o Design começa a se relacionar mais diretamente com a economia e com a política nos locais em que já se encontrava estabelecido, e a participar de reconstruções e reformas como, por exemplo, a Bauhaus (1919-1933), após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que utiliza o Design como um meio emancipador, buscando, na produção de objetos, a melhor forma para atender as necessidades das pessoas. A partir de então, o Design passa a se envolver com o levantamento de problemas que deveria resolver, os quais, ao longo do tempo, foram se tornando cada vez mais complexos.

O artigo pretende analisar, pela utilização de mecanismos do Design Thinking, os problemas de uma escola por meio de entrevistas que contêm informações fornecidas por professores, alunos e coordenadores. A partir da análise das respostas, foram levantados os pontos de conflito de ideias, sintetizados em uma situação-problema a ser resolvida. Com base nessas situações-problema, foram feitas propostas para serem desenvolvidas com as ferramentas do Design Thinking para solucioná-las. O desafio dessa pesquisa é verificar as possibilidades da aplicabilidade do Design Thinking no espaço escolar, diante da complexidade das relações entre aqueles que fazem parte desse ambiente e dos múltiplos resultados almejados.

Como suporte conceitual, foram usadas as visões dos autores Tom Kelley, Roger Martin, Tim Brown e David Kelley. Na área educacional, por possuírem uma aproximação quanto aos princípios norteadores, estão presentes Terezinha Rios, Isabel Alarcão e Jussara Hoffmann que nortearam as reflexões e encaminharam o andamento da pesquisa.

Entretanto, em cada instituição existirão problemas específicos, seguirão linhas pedagógicas específicas e comportamento diferente quanto a novos métodos ou tentativas de mudanças internas, seja por parte dos seus funcionários ou seus alunos. Faz-se necessário um aprofundamento na realidade de cada escola e analisar o que cada escola precisa; perceber

p. 651
ISSN 1981-3031
Vol. 01

como a coordenação da escola e os alunos receberiam possíveis quebras de paradigmas; observar com atenção as áreas internas e externas da escola e como os funcionários se relacionam com os alunos e etc. Somente depois de pesquisar quais são os problemas da escola e elencá-los é que o Design Thinking poderá buscar as ferramentas adequadas e por sua vez, criar outras para atender aos casos específicos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEITOS BÁSICOS

Diversos autores iniciam suas publicações sobre Design definindo o termo. Embora haja muito em comum entre essas definições, elas se apresentam de forma independente. Para Alexandre Wollner, um dos primeiros profissionais identificados como designers no Brasil, a definição é sucinta: design é projeto (MOURA, 2005). Uma definição tão breve assim pode dar margem à interpretações muito diversas ou representar quase tudo e quase nada ao mesmo tempo. Devido a esse fato, serão apresentadas outras definições com maior explicação acerca do termo, de modo que o Design possa ser bem mais compreendido e utilizado corretamente como possível ferramenta de auxílio pedagógico.

Para Helena Katz (DERDYK, 2007, p.198), a definição do vocábulo, embora ainda apoiada na ideia de um projeto ou um plano de ação, é quase toda de caráter metodológico:

> Design é a organização das partes de um todo, de um modo que os componentes produzam o que foi planejado. Só que esse arranjo é sempre improvável, seja o design de algo extraordinário ou não. E isso ocorre porque o número de modos pelos quais as partes podem ser combinadas é excessivo. Cada arranjo não passa de uma quantidade enorme de possibilidades. Ou seja, cada arranjo realizado é tão improvável quantos todos os outros, não realizados.

Pode-se observar que alguns autores define design, enquanto verbo, como uma atividade relacionada a método, projeto, processo e intenção. Enquanto substantivo está ligado a forma e a um plano. Ainda sobre os

p. 652
ISSN 1981-3031
Vol. 01

significados citados, o viés estético do Design é pouco presente e pouco explorado, dando espaço à sua característica metodológica. Para Rafael Cardoso, o Design é consequência de três processos globais históricos interligados, que ocorreram entre os séculos XIX e XX:

- A industrialização, que precisava reorganizar como os produtos seriam comercializados a fim de atender mais consumidores e ganhar variedade de escolhas;
- A urbanização moderna, responsável por adequar as grandes metrópoles às grandes concentrações populacionais;
- A globalização, que integra a comunicação com redes de transporte e com o comércio e possui sistema financeiro e jurídico para regular todo o seu funcionamento.

Cada um dos três processos precisou organizar diversos fatores díspares, como fábricas, pessoas, veículos, leis, tratados etc. O termo design ganhou, de maneira ampla, possibilidades de preencher os espaços entre cada um desses fatores (CARDOSO, 2008, p. 22-23).

São muitas as formas de manifestação do Design: cartazes, livros, cadeiras, espremedores de laranja, veículos, computadores pessoais, caixas de sabão em pó e tantos outros produtos. Todos esses aspectos fazem parte da evolução do Design.

A sequência dessa evolução não tem a intenção de contemplar nem analisar toda a história do Design, e sim de abordar pontos nos quais ele é utilizado como ferramenta para melhorar, resolver, reformar ou ao menos questionar problemas e dificuldades da sociedade, como se pretende evidenciar aqui, no contexto educacional.

Dessa forma, foram analisadas as definições de Design, sua posição em diversos períodos históricos, como influenciou a sociedade e a ajudou política e economicamente, além do modo como se tornou cada vez mais

p. 653
ISSN 1981-3031
Vol. 01

eficiente, por conta das ligações que criou com outras disciplinas e de explorar diferentes métodos, e trabalhar diversos níveis de dificuldade dos problemas, os quais ficavam igualmente mais complexos.

2.2 APLICABILIDADE DO ESTUDO DO DESIGN NO MÉTODO ENSINO-APRENDIZADO

Com base na pesquisa empírica, destaca-se a coordenadora Sonia Maria[1], que aventou a possibilidade dessa escola se interessar pela proposta. Segundo ela, os coordenadores e o diretor são abertos a novas e diferentes abordagens de pesquisas e estudos. A Escola Estadual Teotônio Vilela foi fundada em 09 de fevereiro de 1984 e fica na cidade de Maceió, mais precisamente na Avenida Fernandes Lima, SN, no bairro do Farol – Centro Educacional de Pesquisa Aplicada - CEPA. A escola oferta o ensino fundamental e o ensino médio.

O primeiro contato com a escola foi de boa receptividade em que foi apresentada a coordenadora, Sonia Maria. Nesse momento, foram passadas várias informações sobre as intenções quanto a produção do artigo, atuação profissional e sobre o curso em que seria desenvolvida a pesquisa. Foi solicitado que a escola permitisse o acesso aos professores, aos estudantes e demais integrantes da unidade de ensino e, em troca, a possibilidade de um estudo aprofundado e o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado e de outras ações pedagógicas em parceria com instituição educacional. A proposta foi aceita prontamente e deu-se início a questionamentos e alinhamentos das perspectivas de cada um.

De começo, a coordenadora, que, além de ter estudado nessa escola, trabalha nela há mais de 15 (quinze) anos exercendo a função de professora e há 10 (dez) anos na função de coordenadora, questionou com qual dos anos do ensino médio a pesquisa seria realizada. Foram discutidas várias questões sobre as especificidades de cada série do ensino médio para visualizar qual série melhor se adequava ao artigo.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Segundo ela, os alunos da 1ª (primeira) série estão eufóricos com a nova fase da vida, com o início da sexualidade aflorada, tanto pelas meninas quanto pelos meninos, além de muitos questionamentos pessoais. Já com os alunos da 2ª (segunda) série existia certo equilíbrio e estabilidade, pois já tinham passado pelo grande período de descobertas e novidades do primeiro ano, mas não havia chegado, ainda, ao momento de decidir a profissão e entrar na fase de seleção para entrar no curso superior, e exemplo da 3ª (terceira) série. Ainda de acordo com a coordenadora, os alunos dessa série tinham muitas vezes comportamentos iguais aos que tinham na pré-adolescência, uma vez que o medo da vida adulta e a insegurança da vida fora da escola os faziam ter atitudes infantis que eram tratadas e bem conduzidas pela coordenação. Logo após a explanação, o coordenador mostrou a estrutura física da escola e, nesse momento, surgiu à oportunidade de observar o perfil dos estudantes descrito pela coordenação.

Ficou decidido trabalhar com a turma do segundo ano, pois, além de poder aproveitar a estabilidade dos alunos do período, entre as novidades do início do ensino médio e a insegurança do final, o coordenador propôs iniciar o trabalho de imediato com os alunos e professores. Poder conversar com os alunos contribuiu para dar uma noção de alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos pela escola. No entanto, foi percebida a necessidade de algo mais, visto que a opinião dos alunos representa o ponto de vista deles, e a não realização da pesquisa com os demais envolvidos traria a informação gerada por estudantes, professores e orientadores, público alvo da pesquisa.

Os professores atuam diretamente com os alunos desse período, mas não podem ser tratados como os únicos envolvidos com a turma, pois, assim que cada aluno adentra fisicamente o território escolar, outro profissional pode dar informações importantes do ponto de vista da pesquisa, inclusive em momentos e lugares em que o professor não estaria perto para acompanhar

p. 655
ISSN 1981-3031
Vol. 01

os alunos, como os corredores, o percurso da troca de salas, o intervalo, a fila da cantina. Esse profissional é a coordenadora.

Por isso, compreender como a coordenadora e alguns professores trabalham, ouvir os próprios alunos do segundo ano do ensino médio faz com que se tenha acesso a praticamente todos os momentos que ocorrem no ambiente escolar e a todo o serviço prestado na escola para os alunos.

Essa variação de pontos de vista pode trazer informações importantes para a pesquisa, avaliando a Educação do mesmo modo que o Design faz com seus objetos, ou seja, como um projeto, pois:

> Já contamos com exemplos no campo do ensino chamado “aprendizado baseado em projetos” ou “ensinamento orientado por problemas”. E isso, inclusive, se aplica a disciplinas como história e economia, que não se consideram como disciplinas projetuais. Os promissores resultados experimentais alcançados sugerem uma reinterpretação do papel do professor e do aluno. (BONSIEPE, 2012, p. 20)

Logo após o curto passeio pelo corredor e conversa com a coordenadora, foi feita uma parada na sala dos professores para tomar água e café, momento em que foram apresentados cinco professores que, desde já fariam parte da pesquisa: Adelmo Machado – Matemática; Daniel Rodrigues – Geografia; João Carlos – Química; Maria Aparecida – Português e Maria Zuleide - Inglês. São palavras da coordenadora: “um estudante de Especialização em Design de Interface para Dispositivos Móveis (D2INT) no Centro de Estudos e Sistemas Avançados de Recife, em parceria com a Faculdade Guararapes - FG (C.E.S.A.R/FG - RECIFE/PE), quer fazer um trabalho de pesquisa na escola”. A ótima receptividade com sorrisos e desejos de “bem-vindo” soaram muito bem, pois, ainda naquele momento, estava-se em território desconhecido. Ficou combinado o prosseguimento da pesquisa e o retorno à escola.

2.3 CENÁRIO DA PESQUISA

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A Escola Estadual Teotônio Vilela está localizada no município de Maceió - AL, na Avenida Fernandes Lima s/n, bairro do Farol, pertence à Rede Estadual de Ensino, sob a jurisdição da 13ª Gerência Regional de Ensino – GERE. Está situada no CEPA – Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas, o maior Complexo da América Latina, que foi criado e instituído por decreto em 1968, no Governo Lamenha Filho, que em 1976 passou a se chamar Centro Educacional Antônio Gomes de Barros (CEAGB). A escola foi idealizada e construída para atender às necessidades educacionais das comunidades adjacentes. Com o decorrer dos anos, a clientela da escola foi modificando e passou também a ser advinda dos mais diversos bairros deste município e municípios vizinhos.

A escola teve sua construção iniciada em 1983 e recebeu o nome de Escola de 1º a 2º graus Teotônio Vilela. Sua fundação foi em 09 de fevereiro de 1984, sob decreto nº 5.709 de 09 de março de 1984. Seu nome foi uma homenagem ao grande político viçosense Teotônio Brandão Vilela, pois nos anos oitenta, o País passava por um processo de abertura política e Teotônio Vilela foi um dos políticos que mais lutaram por essa redemocratização. Nos anos seguintes, o País voltaria a ser governado por um presidente civil e também iria escolher seu presidente através do voto depois de 25 anos.

Com o passar dos anos, a Escola passou por algumas reformas e também por mudanças de nome, como ocorreu em 1998, quando deixou de ser Escola de 1º e 2º Graus Teotônio Vilela e recebeu sua nomenclatura atual: Escola Estadual Teotônio Vilela, através da portaria 224/98 e também publicado no diário oficial de 20/01/1998, e recebeu assim o nº 27035832 de registro no Censo Escolar.

Quanto ao seu espaço físico, a escola comporta: 10 salas: sendo 09 salas de aula e uma utilizada para laboratório de aprendizagem de Língua Portuguesa: sala de leitura. Uma sala para docentes; 02 banheiros para funcionários; 01 sala para coordenação pedagógica; 01 secretaria; 01 diretoria com banheiro; 01 sala de vídeo e TV; 01 sala para laboratório de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

informática, desativada e improvisada também como laboratório de matemática e onde também funciona, paralelamente, um laboratório de ciências; 01 depósito para livros; 01 cozinha com banheiro; área de serviço e despensa para merendas; 01 pátio coberto; 02 vestiários com chuveiros; 01 banheiro masculino e 01 banheiro feminino para discentes, tendo dois sanitários para pessoa com deficiência física; 02 bebedouros; 01 jardim; uma sala de recurso multifuncional.

Quanto às condições de funcionamento ainda há carência de recursos humanos, em relação a funcionários de apoio administrativo, pois o quantitativo é pequeno para atender à demanda da escola. Além disso, 66% do quadro de professores são monitores, gerando grande dificuldade quanto à participação desses profissionais nos encontros pedagógicos, visto que trabalham com uma carga horária apenas para ministrar aulas.

A escola é administrada de forma democrática, com participação da instância colegiada, o Conselho Escolar, buscando desta forma, garantir o envolvimento da comunidade escolar nas decisões que se referem às questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Atualmente, funciona em 02 (dois) turnos: matutino e vespertino, com um total de 543 alunos matriculados, oferta o ensino fundamental e médio; possui 9 salas de aulas, 16 turmas; 03 (três) turmas do 6º ano, 02 (duas) turmas do 7º ano, 02 (duas) turmas do 8º ano, 02 (duas) turmas do 9º ano e no ensino médio; 03 (três) turmas da 1ª série, 02 (duas) turmas da 2ª série e 02 (duas) turmas da 3ª série.

Conforme determina a tipificação da escola, possui apenas 01 (um) diretor, 01 (uma) secretária escolar, 02 (dois) coordenadores, 02 (dois) agentes administrativos, 01 (um) vigia, 02 (duas) merendeiras e 02 (dois) agentes de serviços diversos. Os recursos recebidos (PNAE, PDDE, Escola da Hora e Escola Web) são utilizados conforme deliberação do Conselho Escolar. O colegiado realiza reuniões mensais para discutir e deliberar sobre as questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Embora as perguntas tenham sido feitas com base no que o Design Thinking utilizaria, na intenção de investigar problemas de divergências entre as partes envolvidas na prestação do serviço que, nesse caso, é a Educação, as respostas dadas pelos alunos sobre o que atrapalha o aprendizado (pergunta 1), os melhores métodos didáticos utilizados pelos professores (pergunta 4) e os locais onde acontecem as explanações da disciplinas (pergunta 5) convergiram em dois pontos: o pouco dinamismo das aulas, que as deixariam monótonas, e o desejo de ter aulas fora da sala de aula, aproveitando mais os espaços externos da escola. Os professores apostam nos trabalhos em grupo e instigam a interação entre os alunos, assim como consideram importante dar mais autonomia para estimular a pensar, entretanto, tais trabalhos ou atividades não são percebidos dessa maneira pela turma, pois, como avaliado, a maioria dos alunos acha que tarefas em que interajam uns com os outros e com os professores para construir o conteúdo ajuda mais na hora de aprender (pergunta 3). Nenhum deles citou o fato de tais atividades existirem na escola.

Há, ainda, divergências entre os pontos de vista dos alunos e dos professores sobre as disciplinas serem interligadas ou não (pergunta 2). A opinião da coordenadora foi mais próxima da visão dos alunos do que da visão dos professores, como quando relatam sobre sua aproximação dos alunos, sobre entender como pensam e analisar como se comunicam entre si, e, principalmente, como a aula se assemelha com uma conversa ou bate-papo com alguém não tão interessante pode ser irritante ou chato e, no caso da aula, fatal para dispersão. Basicamente, a coordenadora aposta na empatia com os alunos, em tentar entendê-los e procurar seguir seu ritmo.

Quando todos da escola se envolvem por inteiro, há uma profunda percepção do que é entregue, no caso da escola, é possível entender o ensino da mesma forma que o Design entende aquilo que estuda, ou seja, como um projeto e, assim, as ferramentas do Design Thinking podem fazer intervenções no ambiente, pois dessa forma consegue-se ter:

p. 659

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> [...] uma variedade de métodos e ferramentas que podem ser utilizados para obter *insights* genuínos, a partir de diferentes perspectivas de usuário, na criação de um novo serviço e para o desenvolvimento, prototipagem e testes desses conceitos de serviço. Isso se chama cocriação, e facilitar esse processo em grupos que sejam representativos de seus *stakeholders* é um aspecto essencial do design thinking e uma parte fundamental do design de serviços (STICKDORN; SCHNEIDER, 2014, p. 41).

Mesmo em um ambiente que parece discordante, podem surgir boas oportunidades para melhorar a maneira que todos os envolvidos se relacionam e se comunicam, utilizando ferramentas do Design Thinking, além da possibilidade de dinâmicas criadas, testadas e desenvolvidas pelos próprios funcionários da escola, seja pelos professores, pelos coordenadores etc., pois, de acordo com Tim Brown (2010, p. 80):

> As habilidades que constituem um excelente design thinker – a capacidade de identificar padrões na desordem de informações complexas; de sintetizar novas ideias a partir de fragmentos; de sentir empatia em relação a pessoas diferentes de nós mesmos – podem ser aprendidas.

É possível, então, envolver, contextualizar, treinar e dar autonomia a todos os funcionários da escola para que trabalhem o potencial de mudanças positivas que o Design Thinking pode proporcionar, procurando soluções para os problemas que a pesquisa encontrou.

2.4 SOLUÇÃO DE PROBLEMAS VIA DESIGN THIKING

Tim Brown, presidente da IDEO, uma grande empresa de inovação, acredita que o Design Thinking pode e deve ser usado para ajudar a modificar e melhorar a Educação, e indaga como isso poderia ser feito:

> Talvez a oportunidade mais importante para impacto de longo prazo seja por meio da educação. Os designers aprenderam alguns poderosos métodos para chegar a soluções inovadoras. Como podemos utilizar esses métodos, não apenas para educar a próxima geração de designers, mas também para pensar em como a educação pode ser reinventada visando libertar o amplo reservatório de potencial criativo humano? (2010, p. 209)

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Este artigo procura responder a essa pergunta e, para tanto, é importante definir quais serão a estratégia e o método utilizado.

De acordo com a pesquisa realizada na escola em questão, com o coordenador, os professores e uma sala com vinte e quatro alunos da segunda série do ensino médio, os principais problemas encontrados, frutos das diferenças de percepção entre o que é proposto pela escola e como isso chega para os adolescentes, foram:

1. **falta de empatia**: os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não compreendem o que a outra parte pensa ou sente;
2. **falta de foco**: desvios da atenção dos alunos nas aulas e facilidade de dispersão por meio de conversas;
3. **disciplinas vistas separadamente, sem relação umas com as outras como individuais**: dificuldade dos alunos de relacionar as disciplinas entre si;
4. **falha na organização e desenvolvimento do trabalho em equipe na noção de construção em grupo**: falhas na estratégia dos trabalhos de construção do conhecimento em equipe;
5. **falta de autonomia dos alunos**: o que foi apontado pelos professores;
6. **monotonia**: aulas menos dinâmicas do que os alunos gostariam;
7. **preferência por aulas convencionais**: os alunos gostariam de mais aulas ao ar livre ou que se distanciassem do formato da aula convencional.

Analisando o panorama da escola e levando em consideração que esta pesquisa não pretende apenas demonstrar os problemas dessa instituição, mas propor mudanças por meio de ferramentas do Design Thinking, é possível chegar a uma solução personalizada, uma vez que essa ação deve

p. 661
ISSN 1981-3031
Vol. 01

estar alinhada com o que a coordenação assume no que diz respeito às bases teóricas da Educação. Como a autora Jussara Hoffmann, juntamente com Terezinha Rios e Isabel Alarcão, que norteiam os ideais pedagógicos da escola, aderi uma avaliação mediadora, diferente de uma pesquisa que serviria apenas para coletar informações e analisar os dados obtidos, está a serviço de atitudes de melhoria a partir da investigação do resultado obtido, pois, quando se avalia uma escola, não se quer saber sobre seu estado atual, e sim como esses dados serão insumos para melhorá-la (2014, p. 19-20).

Ainda de acordo com a linha pedagógica da escola, promover ajustes na dinâmica das aulas e dar aos alunos mais coragem para tomar decisões, tornam-se ações essenciais, pois, de acordo Isabel Alarcão, estudos feitos em Portugal cujo objetivo era empoderar os alunos e dar-lhes autonomia para se tornarem “aprendentes” ativos, aproximando a escola e a vida, tiveram como resultado alunos que se tornaram mais independentes dos professores e também mais críticos. O trabalho de pesquisa individual e colaborativa fez da sala de aula um local para a produção de conhecimento e troca, no lugar de apenas um ponto de avaliação pela transmissão. Também ficou claro para os alunos quais eram seus objetivos e como fazer para alcançá-los. Foram realizadas atividades que tornaram os alunos conscientes do que sabiam ou precisavam saber, pesquisa pessoal, trabalhos em grupo e utilização de métodos de aprendizagem com orientação do professor.

Nesse sentido, este artigo pretende, por meio do Design Thinking, apresentar soluções para os problemas levantados na escola em questão, ou seja, pretende analisá-los profundamente, entender o que ocorre de errado ali, usando a visão holística e compreendendo toda a situação como projeto – que tem um objetivo e, principalmente, será tratado com o uso de um método, que acarreta em um resultado personalizado, específico e de acordo com as necessidades envolvidas.

O Design deve resolver problemas dentro das possibilidades, das dificuldades e do contexto geral de cada caso, com testes necessários, erros

ISSN 1981-3031
Vol. 01

e aprendizado, do qual surgem fases, que também são testadas, validadas e modificadas para que funcionem sempre melhor. Cada *designer* (e cada design thinker) ou organização de Design tem suas fases de aplicação, existe o funil do conhecimento de Roger Martin, as três marchas da inovação de Heather Fraser; imersão, ideação e prototipação de Maurício Vianna; ou descobrir, definir, desenvolver e entregar, do escritório British Design Council. Em outras palavras, embora os problemas encontrados na escola analisada também possam ser encontrados em outras escolas de características parecidas e público semelhante, há a chance de as soluções propostas serem completamente diferentes, uma vez que os professores, provavelmente, não serão os mesmos, o coordenador, provavelmente, será outro; os alunos serão outros e as bases pedagógicas podem ser outras. As propostas de solução para os problemas da escola em questão serão apresentadas, via Design Thinking, apenas para ela, e as quatro fases para sua implementação serão: **reconhecimento dos envolvidos e compreensão dos problemas**; **criação das ferramentas**; **aplicação das ferramentas**; e **acompanhamento dos resultados**, sendo que as duas últimas fases não fazem parte da proposta do presente trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de se relacionar com outras disciplinas para coletar delas o que seria adequado para tais soluções fez com que essa busca gerasse uma visão holística do contexto tratado, sinergicamente atuando na criação de métodos para buscar soluções. O Design thinking passa, então, a tratar problemas por meio de metodologias criadas ou adaptadas para cada situação.

Buscou-se, com a presente pesquisa, validar os processos comportamentais do Design Thinking como uma possibilidade de serem utilizadas como ferramentas pedagógicas. Para realizar a pesquisa na escola

ISSN 1981-3031
Vol. 01

escolhida, não bastaria apenas analisar os envolvidos que recebem o serviço, os alunos do segundo ano do ensino médio, mas também levantar, junto aos demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o coordenador, e os professores, e fatores que dificultavam o desenvolvimento do processo.

Não bastaria, como a própria pesquisa demonstra, ter analisado apenas o ponto de vista de uma das partes envolvidas, afinal, como já dito, o Design usa a visão holística para tratar de um problema. Dessa forma, olhando para todo o contexto através da pesquisa, podem-se perceber diferenças entre as percepções e intenções dos envolvidos, mais evidenciadas na relação entre alunos e professores: os problemas, as dificuldades e as vontades dos alunos, de acordo com as opiniões emitidas por eles, são bastante diferentes do que compreendem e desejam os professores. Do mesmo modo, os conteúdos pedagógicos tratados não são aprendidos , segundo a ótica sócio e cultural por eles vivenciados nas suas realidades.

Portanto, após realizar a pesquisa, é possível afirmar que as ferramentas desencadeadas pelo Design Thinking são uma possibilidade na busca por soluções nas escolas, à medida que ressaltam os vários aspectos do ensino-aprendizagem, procurando ouvir todos os envolvidos e proporcionando a busca por soluções partilhadas, sendo que, para isso, a hierarquia é rompida, abrindo de maneira efetiva uma ação coletiva.

REFERÊNCIAS

BARON, J. B.; STEINBERG, R. J. **Teaching *inking skills: €eories and Practice.** New York: Freeman, 1987.

BENDIXEN, L. D.; FEUTCHT, F. C. **Personal epistemology in the classroom: €eory, research and implications for practice.** UK, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BEREITER, C. **Education and mind in the knowledge age.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

BEREITER, C.; SCARDMALIA, M**. Can children really create knowledge? – Canadian Journal of Learning and Technology,** 2010, v. 36(1). Disponível em: <http://www.cjlt.ca/index. php/cjlt/article/download/585/289>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BROWN, T.; WYATT, J. ***Design thinking* for Social Innovation. Stanford Social Innovation Review.** California: Leland Stanford Jr. University, 2010.
BROWN, T. ***Design thinking*: uma metodologia ponderosa para decretar o 3m das velhas ideias.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CASSIM, F. Hands On, Hearts On, Minds On: ***Design thinking* within an Education Context.** International Journal of Art & *Design* Education (iJADE), Special Issue: *Design* Education: International Perspectives and Debates, 2013. v. 32, p. 190–202.

CHAI, C. S. et al. **Towards a new era of knowledge creation: A brief discussion of the epistemology for knowledge creation.** International Journal of Continuing Engineering Education and Life-long Learning, 2011, v. 21(1), p. 1-12.

DUFOUR, P. **Supplying demand for Canada's knowledge society: A warmer future for a cold climate.** American Behavioral Scientist, 2010. v. 53(7), p. 983-996.

EDUCADIGITAL, Instituto. ***Design thinking* para Educadores.** Versão em Português: Instituto Educadigital, 2013. Disponível em: <http://issuu. com/dtparaeducadores>. Acesso em: 25 jun. 2014.

ELER, D. ***Design*: O verbo. 2010.** Disponível em: <http://www.eler.com.br/index.php/pilares-do-*design-thinking*-parte-1-empatia/>. Acesso em: 25 jun. 2016.

GIBSON, J. G. *e *eory of A/ordances, Perceiving, Acting, and Knowing: **Toward an Ecological Psychology,** Eds. R. Shaw & J. Bransford, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFER, B. K. **Personal epistemology in Asia: Burgeoning research and future directions.** €e Asia-Paci3c Education Researcher, 2010. v. 19(1), p. 179-184.

JONES, Christopher. **Métodos de diseño. Barcelona:** Gustavo Gilli, 1978.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

LEAVY, Brian. ***Design thinking*: a new mental model of value innovation.** Emerald Group Publishing Limited. v. 38, n.3, 2010, p. 5-14.

LOCKWOOD, T. ***Design thinking*: Integrating innovation, customer experience, and brand value.** New York: Allworth Press, 2009.

MACDONALD, G.; HURSH, D. **Twenty-2rst century schools: Knowledge, networks and new economies**. Rotterdam, €e Netherlands: Sense Publication, 2006.

MARTIN, Roger. ***Design thinking*: achieving insights via the "knowledge funnel".** Emerald Group Publishing Limited. v. 38, n. 2, 2010a, p. 37-41.

_____. *e *DESIGN* of Business: **Why *Design thinking* is the Next Competitive Advantage.**

Harvard Business School Publishing. Rotman Designworks. 2010b. Disponível em: <http://www. rotmandesignworks.ca/business_*design*.html>. Acesso em: 23 maio 2014.

NOWESKI, C. et al. **Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with** *Design thinking*, 2012.

OSTERWALDER, A. **Business Model Generation - Inovação em Modelo de Negócios: um manual para visionários, inovadores e revolucionários.** Rio de Janeiro-RJ: Alta Books, 2013.

PAAVOLA, S.; HAKKARAINEN, K. **€e knowledge creation metaphor-An emergent epistemological approach to learning.** Science & Education, 2005. v. 14, p. 535-557.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e 2loso2a.** São Paulo, Cultrix, Editora Universidade de São Paulo, 1975.

SCHEER, A.; NOWESKI, C.; MEINEL, **C. Transforming Constructivist Learning into Action:** *Design thinking* in education, 2009.

SERRAT, Olivier. *Design thinking***. Knowledge Solutions. March,** 2010. p. 78.

TORO, M. E. B. **La formacion de la competência investigativa en los estudiantes del Instituto Tecnologico Metropolitano** [archivo de computador]. 2002.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

TSAI, C. et al. **Positioning *Design* Epistemology and its Applications in Education Technology.** Educational Technology & Society, 2013. v. 16 (2), p. 81–90.

VALIMMA, J.; HOFFMAN, **D. Knolwegde society discourse and higher education.** Higher Education, 2008. v. 56, p. 265-285.

VIANNA, Maurício et al. *Design thinking*: **Inovação em Negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012. 162p.

p. 667

ISSN 1981-3031
Vol. 01

AMBIENTE ESCOLAR E AS NOVAS DEMANDAS DA GERAÇÃO Z

Carlos Alexsandro de Carvalho Souza
Ana Lívia Clemente Santos

RESUMO: O trabalho em tela teve como objetivo compreender como os jovens estudantes da "Geração Z" representavam o ambiente escolar diante das novas demandas juvenis relacionadas à incorporação de tecnologias digitais na escola. Foram aplicados questionários em duas turmas de escolas públicas, totalizando a participação de 72 alunos do ensino médio. Os resultados evidenciaram que eles se identificavam como uma geração marcada pelo uso crescente de tecnologias digitais e presença nos ambientes virtuais de interação social e que compreendem que a escola deve incorporar essas tecnologias e associá-las às práticas pedagógicas, com vistas a melhorar a aprendizagem e torna-la mais contextualizada e significativa.

Palavras-chave: ambiente escolar – Geração Z – tecnologias digitais – aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um dos traços mais característicos das sociedades contemporâneas, de acordo com as ciências sociais, é o acelerado ritmo de mudanças que tem impactado nas diversas instituições sociais (BAUMAN, 2013). Embora se saiba que existem diversas matrizes teóricas que têm dado tratamento aos mais variados fenômenos sociais nos diversos contextos, não se pode negar que elas apontam para o fato que de vivemos e experimentamos remodelações nas instituições e no modo como as relações entre indivíduo e sociedade se estabelecem.

Diante disso, instituições como a família, a religião e a escola, por exemplo, são pressionadas a remodelar alguns dos preceitos sobre os quais repousam, a fim de adequarem-se às novas contingências e às novas valorações que estão na ordem do dia (CUNHA, 2010; HAECHT, 2008). O presente trabalho toma esse cenário de mudanças como pano de fundo

p. 668
ISSN 1981-3031
Vol. 01

decisivo para compreender os novos desafios, provocações e demandas com as quais uma das instituições sociais mais tradicionais, a escola, passa a lidar, considerando, sobretudo, como a contemporaneidade é marcada por, pelo menos, enfatizadas nos limites deste trabalho, dois fenômenos que ganham relevo: os novos processos de formação da identidade juvenil nos ambientes virtuais de interação e a percepção que os jovens estudantes têm do ambiente escolar.

É possível verificar mudanças comportamentais consideráveis em relação ao uso dos recursos tecnológicos pelos jovens que, cada vez mais, revelam que seus estilos de vida, expectativas e formas de socialização passam por novos condicionamentos estruturais que são consequência do ampliado poder de penetração das mídias digitais (BARBOSA, 2012). Essas mudanças comportamentais se reverberam nos ambientes escolares, notadamente porque indicam que aspectos como a concentração, a memorização, a paciência e a motivação para o formato tradicional da escola, por exemplo, parecem se esvair. É preciso diagnosticar e categorizar essas mudanças estruturais para compreender como afetam as relações entre ensino e aprendizagem.

A “geração Z” e uma nova agenda de demandas

A chamada “Geração Z” (TAPSCOTT, 1999), jovens nascidos na década de noventa e substancialmente marcada pelo uso das tecnologias digitais e tendo parte cada vez mais expressiva de seus contatos sociais nessas plataformas identificam, representa e se envolve com o ambiente escolar no qual estão inseridos de maneira diferenciada. Para atingir este objetivo, foi necessário acessar a literatura especializada que dá tratamento às mudanças nos perfis geracionais, notadamente à “Geração Z” e sua relação com as plataformas digitais e ferramentas tecnológicas, analisar os impactos causados pela expansão do uso das tecnologias digitais nas

ISSN 1981-3031
Vol. 01

relações de ensino e aprendizagem através da representação que os alunos constroem das escolas e compreender algumas das demandas apresentadas pelos jovens estudantes em relação ao ambiente escolar e suas implicações na construção de novos projetos pedagógicos.

Trata-se de uma geração marcada pela experiência de uma miríade de recursos, aparatos, dispositivos, recursos e ferramentas digitais; por códigos, linguagens, símbolos, expressões e narrativas dos ambientes virtuais de interação social; por novas tendências comportamentais, emocionais, cognitivas e por um notável senso de urgência; por novas formas de relação com a informação e com o conhecimento; por uma nova percepção de tempo e espaço, por uma nova maneira de se relacionar entre si e, principalmente, por novas tensões que estabelecem com as gerações anteriores.

A dimensão de percepção temporal é assaz importante, notadamente porque para a geração dos também chamados “nativos digitais”, dedicar muita energia, por um extenso tempo, às mesmas atividades, é cada vez mais difícil. Nesse sentido, parece que alguns dos pilares sobre os quais as práticas mais tradicionais dos sistemas de ensino repousam sentem a aurora de novos tempos, tempos onde a palavra de ordem é a instabilidade, seja no que concerne à fluidez de perspectivas, seja no que concerne à urgência com que as coisas parecem se impor. Essa geração é a porta-voz de um senso de urgência jamais sentido pela escola, especialmente.

O trabalho teve como objetivo acessar a literatura especializada que dá tratamento às mudanças nos perfis geracionais, notadamente à “Geração Z”, compreendendo algumas das demandas apresentadas pelos jovens estudantes em relação ao ambiente escolar e diagnosticar a maneira através da qual os jovens percebem a adequação das escolas aos novos “tempos tecnológicos”. A compreensão da “Geração Z”, depende da consideração da expansão e generalização do uso das novas ferramentas tecnológicas e os ambientes virtuais de interação social e suas reverberações no ambiente

p. 670
ISSN 1981-3031
Vol. 01

escolar, revelando novas demandas no que concerne à relação ensino e aprendizagem.

Alguns dados para reflexão

O trabalho se amparou em duas dimensões constitutivas: levantamento de bibliografia especializada, com vistas a acessar as mais recentes produções acerca das mudanças geracionais e emergência da Geração Z, da expansão dos ambientes virtuais de interação social e das novas demandas com as quais as escolas passavam a lidar na recomposição e reformulação de seus projetos pedagógicos e a elaboração e aplicação de questionários em duas turmas de escolas estaduais, uma no município de Branquinha- AL e outra no município de União dos Palmares-AL, totalizando 72 alunos. O referido questionário era composto de perguntas estruturadas a partir dos seguintes critérios: perfil socioeconômico, percepção e uso das ferramentais e plataformas digitais, percepção geracional e envolvimento com o ambiente escolar, além das expectativas em relação ao uso das novas tecnologias em fins pedagógicos.

Além do já destacado acesso à literatura especializada e a alguns dos autores que vem dando tratamento teórico e empírico às mudanças relacionadas à educação e aos sistemas de ensino, indicando como a geração Z reúne e revela um conjunto de novas disposições comportamentais que se traduzem em novos desafios aos ambientes escolares e aos projetos político-pedagógicos, o exercício de coleta de dados primários através dos questionários aplicados se revelou bastante enriquecedor para a compreensão do fenômeno que se buscou compreender.

Uma das questões que empreendia compreender como os jovens estudantes definiam o perfil do jovem brasileiro atual registrou um percentual de 72% apontando a alternativa “um indivíduo em constante processo de mudança, acompanhando tendências (principalmente tecnológicas) que

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ocorrem cotidianamente. Esse percentual, apesar do pequeno universo, pode indicar a maneira pela qual os jovens sentem o acentuado ritmo de mudanças que têm condicionado suas relações, notadamente como consequência da popularização das plataformas digitais e, notadamente, da expansão das redes sociais de interação social e internet que, no que concerne ao seu uso, registrou um percentual de 54% de respostas que indicavam seu uso para "estudos, pesquisas diversas e para socializar com amigos e parentes. Este último quesito, por exemplo, revela pelo menos duas dimensões que merecem tratamento mais qualitativo em pesquisas futuras, que consistem na análise dos efeitos nos processos de socialização e interação social, cada vez mais marcados pela mediação tecnológica e, por outro lado, as implicações deste uso na relação com os componentes curriculares e com os projetos pedagógicos escolares.

Consideremos algumas das perguntas que compuseram o questionário aplicado. No questionário aplicado, a questão "Qual das alternativas abaixo melhor define o jovem brasileiro atual?" apresentava as seguintes alternativas:

a) um indivíduo que está em constante processo de mudança, acompanhando tendências (principalmente tecnológicas) que ocorrem o tempo todo.

b) um indivíduo pouco atraído pelas mudanças e, geralmente, contrário às novas ferramentas tecnológicas.

c) um indivíduo que ainda não se adaptou aos recursos tecnológicos e ao uso de redes sociais como forma de interação com os amigos e parentes.



ISSN 1981-3031
Vol. 01

Qual alternativa reúne os principais usos que você faz da internet e das redes sociais?

a) para estudos, pesquisas relacionadas aos temas da escola e acessar notícias.

b) para se entreter, como forma de diversão e de informação sobre o que está acontecendo.

c) para estudos, pesquisas e para socializar com amigos e parentes.



-Qual das alternativas abaixo melhor define o ambiente escolar?

a) agradável, estimulante e capaz de entender as necessidades dos jovens estudantes.

b) pouca agradável, pouco estimulante a incapaz de entender as necessidades dos jovens estudantes.

c) cansativo e desestimulante por causa dos problemas estruturais (sala de aula, banheiros, etc.)

d) um ambiente com professores capacitados, comprometidos e esforçados, mas com limitações para o desempenho de suas atividades



ISSN 1981-3031
Vol. 01

A percepção de que a necessidade e dependência das tecnologias digitais (TAPSCOTT, 1999; BARBOSA, 2012), plataformas digitais de interação e ferramentas tecnológicas registrou um considerável percentual de respostas que indicavam a "expectativa de aumento do uso, já que dependemos cada vez mais deles" (59%). No que concerne à relação das tecnologias com as atividades escolares e as estratégias pedagógicas, 55% dos alunos acredita que o uso das tecnologias nas escolas deve ter como objetivo "tornar as aulas mais dinâmicas, como forma de transmitir os conteúdos das matérias escolares", ao lado do expressivo percentual que destacava a necessidade de "servir como meio para uma aprendizagem capaz de estimular a criatividade e a autonomia" (42%). Essas duas últimas perguntas sugerem uma percepção de necessidade do uso das tecnologias como ferramentas tecnológicas, capazes de auxiliar as práticas pedagógicas, estabelecendo importante mediação, mesmo numa racionalidade mais instrumental de "transmitir os conteúdos das matérias", além de tornar as aulas aparentemente mais atrativas, envolventes e dinâmicas. A criatividade e a autonomia (COLL, 2010) também ganham destaque e se coadunam com algumas das tendências comportamentais da geração Z, como a atratividade às atividades criativas, o pensamento rápido, a performance em múltiplas tarefas e, ao mesmo tempo, com a dualidade entre o profundo interesse e a rápida saturação em relação à alguma atividade. Em síntese, a geração Z parece ser marcada pela fluidez nos interesses e envolvimento com atividades que não lhe pareçam atraentes ou envolventes.

-Com o passar do tempo, acredita que sua relação com a tecnologia (equipamentos, redes sociais, etc.) tende a:

a) aumentar, pois dependemos cada vez mais dela.

b) diminuir, pois ela está prejudicando as relações humanas.

c) não sei.

p. 674
ISSN 1981-3031
Vol. 01



-Na sua opinião, o uso de tecnologias nas escolas deve ter como objetivo:

a) tornar as aulas mais dinâmicas, como forma de passar os conteúdos das matérias.

b) servir como meio para uma aprendizagem capaz de estimular a criatividade e a autonomia.

c) ser usada apenas como ferramenta de entretenimento e diversão.



CONCLUSÕES

A pesquisa tal como foi proposta, dentro de suas limitações formais e de escopo, propôs uma reflexão sobre uma tendência apontada pela literatura especializada no âmbito das ciências sociais e da educação, que são as profundas mudanças geracionais registradas nas últimas décadas, marcadas pelas implicações do uso das novas tecnologias digitais e plataformas de interação social no ambiente escolar. Concluiu-se, considerando a reflexão bibliográfica e a análise dos dados coletados que os jovens se identificam com uma representação geracional pautada no uso intensivo de tecnologias, com a interação nos ambientes virtuais e na representação do ambiente

ISSN 1981-3031
Vol. 01

escolar como espaço marcado pelas limitações estruturais que comprometem a qualidade de ensino, embora os esforços para superá-las sejam percebidos por eles. Os jovens salientam sua perspectiva de uso crescente das tecnologias e da necessidade das escolas se adaptarem a esta nova realidade, com vistas a dinamizar, atualizar e redimensionar as relações entre ensino e aprendizagem através de novas mediações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

BARBOSA, Luciana. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012

CUNHA, Maria. **Sociologia da educação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

COLL, Cezar. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010

HAECHT, Ana. **Sociologia da educação**: a escola posta à prova. Porto Alegre: Artmed, 2008

TAPSCOTT, Dan. **Geração digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron Books, 1999

p. 676

ISSN 1981-3031
Vol. 01

DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO PARA ABORDAGEM DE GEOMETRIA MOLECULAR TRIDIMENSIONAL BASEADO EM REALIDADE AUMENTADA

Valdeir Antonio do Nascimento Santos
valdeir.ans@gmail.com

Maria de Fátima Correia da Silva Neta
mfc.quimica@gmail.com

Simone Pimentel Sobral
simone.p.sobral@gmail.com

RESUMO: O uso de novas tecnologias de ensino tem sido utilizado com o intuito de atrair cada vez mais a nova geração de estudantes, cada vez mais conectados, bem como, auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. A Realidade Aumentada (RA) é um dos mecanismos da TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para promover uma maior atratividade no ensino, ademais, possibilita a visualização de objetos que estão fora do alcance da percepção visual. Com o intuito de produzir uma ferramenta alternativa que facilite a compreensão de tópicos com altos níveis de abstração, o presente trabalho apresenta um aplicativo educacional que faz uso da RA. O projeto teve como objetivo geral desenvolver um programa para smartphones que auxilie a visualização de modelos e objetos abstratos da Química e como objeto específico propor uma ferramenta alternativa para o ensino de geometria molecular. O aplicativo oferece e/ou proporciona uma visão tridimensional e interativa das moléculas, diferente da visão que lhes é oferecida pelas figuras dos materiais didáticos, que restringem a representação dos modelos de três dimensões a imagens bidimensionais. Outrossim é possível obter algumas informações a respeito da ocorrência dessas moléculas, ângulo de ligação e exemplos.

PALAVRAS-CHAVE: Aplicativo – Ensino – Realidade Aumentada

1 INTRODUÇÃO

Com a evolução da tecnologia e sua empregabilidade cada vez maior em nosso dia a dia, principalmente na convivência de crianças e adolescentes, faz-se necessário o uso de inovações no ambiente escolar. Empregando novas tecnologias para facilitar e tornar o aprendizado mais

p. 677
ISSN 1981-3031
Vol. 01

coeso com a vivência dessa nova geração, altamente conectada com o mundo virtual (TAVARES, 2003).

O uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), está sendo empregada na educação de diversas formas para atrair a atenção dessa nova geração de estudantes. Um dos recursos utilizados é a Realidade Aumentada que, segundo Araújo (2010, p.1):

> A Realidade Aumentada é a mistura de mundos reais e virtuais em algum ponto da realidade/virtualidade contínua, que conecta ambientes completamente reais a ambientes completamente virtuais, portanto, a Realidade Aumentada é a melhoria do mundo real com textos, imagens e objetos virtuais, gerados por computador.

A Realidade Aumentada (RA) é um dos mecanismos da TIC para promover uma maior atratividade e facilitar o ensino, tanto nos anos iniciais como no ensino médio escolar. O uso da RA permite a manipulação de objetos virtuais com as mãos ou com alguns dispositivos simples, sem a necessidade de treinamento ou adaptação dos usuários. Sua aplicabilidade se estende praticamente a todas as áreas do conhecimento humano, além de, possibilitar a visualização de objetos que estão fora do alcance da percepção visual. (ARAÚJO, 2010).

Silva *et al* (2008, p. 58) afirmam que: “os sistemas virtuais possibilitam experiências com a sensação de presença, por meio da integração dinâmica, de diferentes modalidades perceptivas, que envolvem imagens, sons, tato, etc.”. Assim, a possibilidade de interação entre objetos reais e virtuais, que ocorre por meio da RA, pode oferecer ao usuário maiores informações sensitivas, facilitando a associação e a reflexão sobre o objeto de estudo.

O ensino de química, encaixa-se perfeitamente com esse novo seguimento da tecnologia, voltado para o ensino, uma vez que, uma das maiores problemáticas de se trabalhar os conteúdos de química em sala de aula é o conteúdo abstrato. Segundo Kaufmann *et al,* (2005) a principal vantagem do uso da Realidade Aumentada é que os alunos realmente veem

p. 678
ISSN 1981-3031
Vol. 01

objetos tridimensionais. Desse modo assuntos como ligações químicas e geometria molecular podem ser abordados de maneira mais dinâmica, tornando o conteúdo mais atrativo.

2 OBJETIVO

Pozo e Crespo (2009) afirmam que uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do final do ensino fundamental e do ensino médio com relação ao aprendizado de química é o alto nível de abstração requerido para compreensão dos assuntos. Tradicionalmente, utilizasse imagens impressas, em materiais didáticos, ou mídias como o vídeo para auxiliar a abstração desses conteúdos. Com o intuito de produzir uma ferramenta alternativa para a compreensão de tópicos com alto grau de abstração, o presente trabalho apresenta um aplicativo educacional que utiliza RA. O projeto teve como objetivo geral desenvolver um programa para smartphones que auxilie a visualização de modelos e objetos abstratos da Química e como objeto específico propor uma ferramenta alternativa para o ensino de geometria molecular.

3 DENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do aplicativo, denominado *QuímicaReal,* foi realizado em duas etapas. Primeiramente realizou-se um levantamento bibliográfico com as seguintes finalidades: estudar o estado da arte da RA na educação e verificar quais ferramentas de desenvolvimento poderiam ser utilizadas. A partir do levantamento bibliográfico foi definido que o aplicativo deveria possuir as seguintes caracterizas: ser produzido com ferramentas gratuitas para que após seu desenvolvimento possa ser utilizado de forma gratuita, possuir interatividade com o usuário para proporcionar uma experiência significativa de aprendizagem e ser atrativo e de fácil manuseio.

A segunda etapa de desenvolvimento constou da construção do aplicativo. O protótipo foi desenvolvido a partir do software Unity 3D que tem

ISSN 1981-3031
Vol. 01

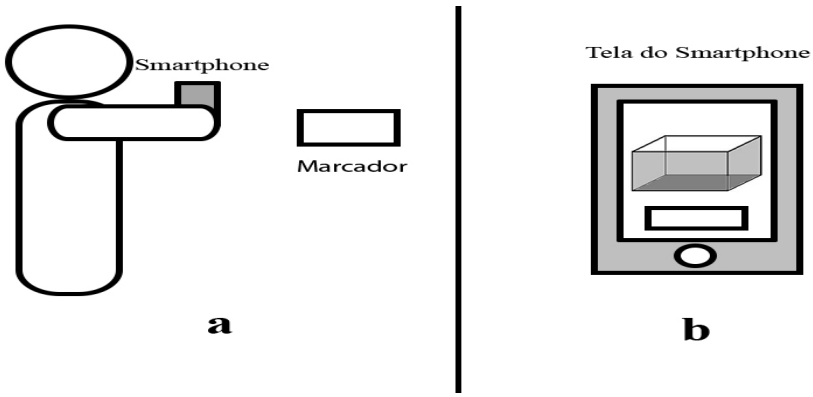
como finalidade o desenvolvimento de jogos, aplicativos e experiências em 2D e 3D. A Unity 3D possui duas versões, Unity 3D Pro, custando 1.380, 00 euros por ano e uma versão gratuita para fins educacionais conhecida apenas como Unity 3D. Esse software utiliza as linguagens Java script, C# e Boo para a programação de suas aplicações, ele foi selecionado para o desenvolvimento do protótipo devido a fácil portabilidade das aplicações desenvolvidas por ele entre plataformas diferentes.

Também foram utilizados a API, Application Programming Interface, implementação desenvolvida para utilização de terceiros, EasyAR, uma complementação gratuita utilizada para o processamento de RA.

A *API EasyAR* é uma aplicação que atua em duas partes:

- **Processamento de imagem:** a plataforma a qual o *EasyAR* foi configurado reconhece as imagens, através de periféricos ópticos, previamente cadastradas no aplicativo e processa os objetos virtuais vinculados aquela imagem no periférico de saída de imagens.
- **Marcadores:** são referenciais pelos quais são computadas a posição e orientação do observador no mundo real (Oliveira et al, 2017) que determinam a posição onde esses objetos serão processados e simulados conforme indicado na figura 1-a.

Figura 1 – Utilização dos marcadores



Fonte: Os Autores

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Marcadores podem ser imagens impressas, objetos reais ou coordenadas geográficas. Aos marcadores são associados os objetos virtuais que serão processados e gerados no periférico de saída de imagens como visto na figura 1-b.

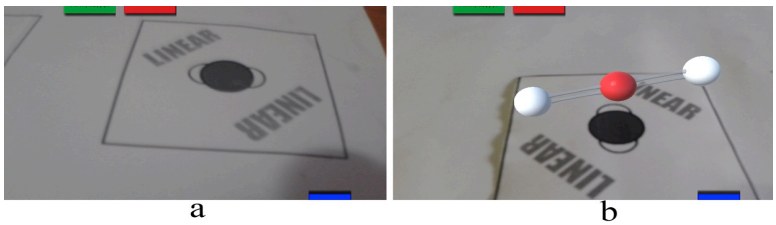
Ao todo foram criados 7 marcadores, como pôde-se observar na Figura 2, para a visualização de 7 tipos de geometrias diferentes, que são elas: Linear, angular, trigonal, tetraédrica, piramidal, bipiramidal e octaédrica.

Também foram desenvolvidos objetos virtuais para representar as geometrias moléculas, esses objetos foram modelados utilizando uma ferramenta gratuita denominada *Blender*, tipicamente desenvolvida para produção de modelos tridimensionais voltados para jogos e animações computacionais.

4 RESULTADOS

Os marcadores foram projetados para se enquadrar as imagens utilizadas nos materiais didáticos de química, pois a perspectiva para futuros aplicações da RA é a utilização associada a esses materiais didáticos, a utilização do aplicativo dar-se por focar a câmera de um smartphone em algum dos marcadores das moléculas, como demostrado na figura 2-a, assim, a imagem em 3D da respectiva molécula é exibida na tela do smartphone como exibido na figura 2-b.

Figura 2 – Funcionamento da aplicação



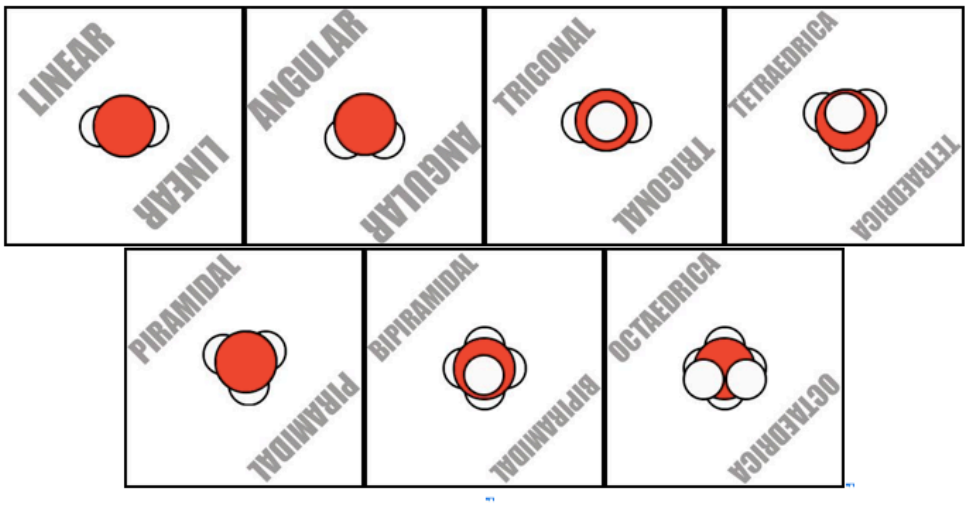
a b

Fonte: Os Autores

ISSN 1981-3031
Vol. 01

De acordo com a Figura 3 é possível observar todos os marcadores criados para a projeção da imagem em 3D das moléculas em suas respectivas geometrias, como explicado anteriormente.

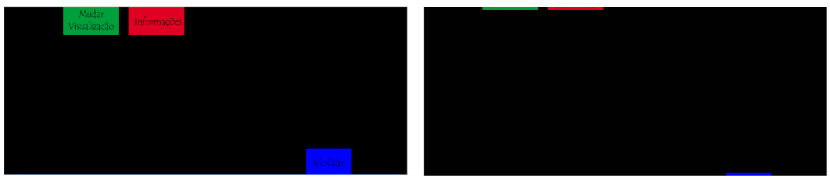
Figura 3 – Marcadores das moléculas.



Fonte: Os Autores

A interface foi projetada para interagir com os objetos virtuais, figura 4-a, e se ocultarem quando não forem utilizadas, figura 4-b. Modelou-se os pontos de interação da interface em forma de *post-it*, pequenas folhas de papel adesivo de várias dimensões, formas e cores utilizados como lembretes e marcadores de páginas, onde temos os *post-its* verde (Mudar Visualização), vermelho (Informações) e azul (Voltar) (Figura 4-a).

Figura 4 – Interface do aplicativo



a b

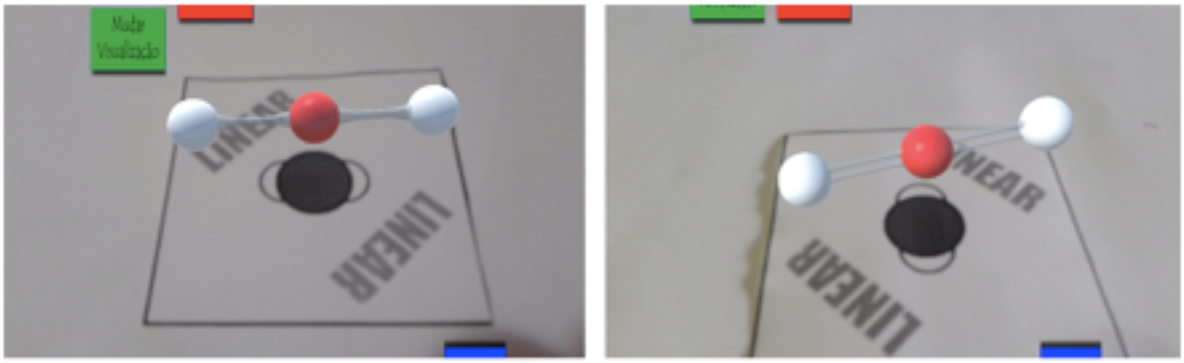
Fonte: Os Autores

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O projeto foi idealizado para ser utilizado em diversos dispositivos moveis utilizando a língua *C#*, linguagem orientada a objetos, simples e segura que permitem o desenvolvimento rápido de aplicativos e sua manutenção (*Microsoft*), porém, devido a impossibilidades técnicas, pois a tecnologia implementada nas plataformas *Iphone* é coberta por patente ou copyright possuindo pouco suporte técnico e um grau de dificuldade maior para o desenvolvimento de aplicativos, logo, o protótipo só foi portado para a plataforma *Android*.

O aplicativo possibilita a rotação dos objetos virtuais com o toque na tela, para que o estudante possa visualizar as moléculas de ângulos diferentes, ao acessar a opção *Mudar Visualização (post-it verde)*, é possível visualizar a molécula de um único marcador (figura 5-a) de diferentes formas, mudando o tipo de ligação da molécula (ligação simples, dupla ou tripla), mostrando que moléculas de geometria e ângulos iguais podem ter diferentes tipos de ligações, como pode ser observado na Figura 5-a, onde a molécula possui ligações simples e na Figura 5-b, uma ligação dupla.

Figura 5 – Opção *Mudar Visualização* (mudança do tipo de ligação).



a b

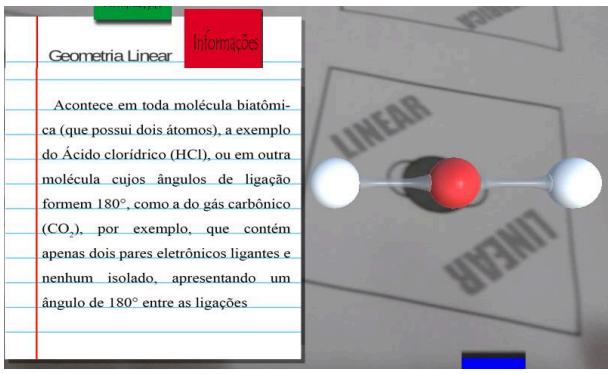
Fonte: Os autores

p. 683

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Além disso é possível obter algumas informações a respeito da ocorrência dessas moléculas, ângulo de ligação e exemplos, ao clicar na opção *Informações (post-it vermelho*), como expresso na Figura 6.

Figura 6 – Opção *Informações* (informações gerais sobre as moléculas).

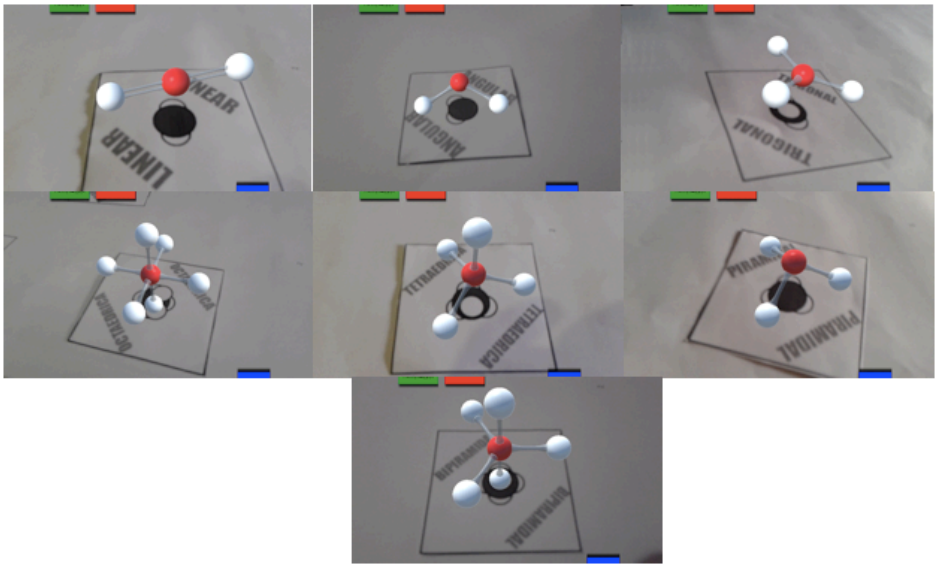


Fonte: Os autores

De acordo com a Figura 7 pode-se observar todas as geometrias moleculares (linear, angular, trigonal, tetraédrica, piramidal, bipiramidal e octaédrica) projetadas em seus respectivos marcadores.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 7 – Projeção das diferentes

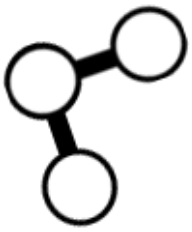


geometrias moleculares.

Fonte: Os autores

O aplicativo *QuimicaReal* foi criado no intuito de oferecer e/ou proporcionar ao estudante uma visão tridimensional e interativa das moléculas (figura 8-b), diferente da visão que lhes é oferecida pelas figuras dos materiais didáticos (figura 8-a), o que restringe a representação dos modelos de três dimensões a imagens bidimensionais.

Figura 8 – Comparação de representações



Geometria angular

a



b

p. 685
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Fonte: Os autores

Esse tipo de limitação, por sua vez, influencia diretamente no aprendizado dos alunos, que além de terem que lidar com as abstrações do assunto abordado, ainda necessitam ter noções espaciais, para que haja o entendimento de fenômenos macro e microscópicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de objetos de aprendizagem como o aplicativo *QuímicaReal* podem incentivar o aluno a se engajar no processo de ensino-aprendizagem, o uso de TIC's, abre um espaço para uma nova forma de aprendizagem, que vai além do ensino tradicional, onde o professor se detém ao uso do quadro, e do livro impresso. O aplicativo *QuímicaReal* foi criado como uma ferramenta alternativa e inovadora, de cunho tecnológico, que possa auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, de um assunto abstrato e de difícil compreensão, devido ao déficit de noções espaciais e entendimento de fenômenos macro e microscópicos, que não são devidamente sanados apenas com o uso de material impresso.

Por se tratar de uma abordagem inovadora, compatível com as tecnologias da vivencia da maioria dos estudantes, de forma contextualizada, acessível, atrativa e de fácil aplicação, o aplicativo elaborado é bastante promissor. Dessa forma, as etapas que darão seguimento ao desenvolvimento científico-tecnológico iniciado no âmbito deste estudo, contemplarão a aplicação em diferentes escolares do ensino médio de Maceió e a adequação das figuras dos livros como marcadores.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Dionata Martins & VIEIRA, Nayara Silva. **Uso de Realidade Aumentada como Ferramenta Complementar ao Ensino das Principais Ligações entre Átomos**. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wrva/2010/0035.pdf> Acesso em: 18 mar. 2017.

KAUFMANN, Hannes; STEINBÜEGL, Karin; Dünser, Andreas; Glück, Judith. **General Training of Spatial Abilities by Geometry Education in Augmented Reality**. In: *Annual Review of CyberTherapy and Telemedi cine: A Decade of VR*, vol. 3, páginas 65-76, 2005. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.71.1879&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 18 mar. 2017.

MICROSOFT, C#, Disponível em: <https://docs.microsoft.com/pt-br/dotnet/csharp/csharp>. Acesso em: 15 jul. 2017.

OLIVEIRA, Douglas. C. B.; Pereira, Lidiane T.; Silva, Rodrigo L. S. **Uma Arquitetura de Software para Bibliotecas de Realidade Aumentada Baseada em Marcadores Naturais**, R. Inform. Teór. Apl. (Online), Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 41-58, 2017.

POZO, Juan Ignácio & CRESPO, Miguel Ángel. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre, RS: Artmed, 5. ed. 2009.

SANTOS, José Nazareno, SILVA, Romero Tavares. **Animação interativa como organizador prévio**. In: *IV International Meeting On Meanningful Learning Maragogi/AL*. Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/SNEF-15.pdf> Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, Wender Antônio; RIBEIRO, Marcos Wagner Souza; LAMOUNIER JÚNIOR, Edgard; CARDOSO, Alexandre. **Uma Arquitetura para**

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Distribuição de Ambientes Virtuais de Realidade Aumentada aplicada à Educação. Revista Brasileira de Infomática na Educação, v. 16, n. 3, p.58-69, 2008.

p. 688

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO APLICADAS AO ENSINO SUPERIOR: uma análise comparativa no curso de Comunicação Social

Daniel Augusto Monteiro de Barros
daniel.amb@gmail.com

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel
prof.fernandoscp@gmail.com

RESUMO: O estudo apresenta os dados iniciais de uma investigação sobre as estratégias de gamificação aplicadas ao ensino superior. Os dados coletados a partir do mapeamento sistemático, conforme Petersen et al. (2008), foi desenvolvido junto a periódicos da área, como também junto aos principais eventos científicos da área. Tratando-se de um estudo de educação comparada, com abordagem qualitativa, inicialmente deve ser efetuado um novo mapeamento sistemático, mais amplo, para que seja possível identificar mais estudos relacionados às estratégias de gamificação implementadas no ensino superior. A identificação e seleção das estratégias serão a base para se planejar e ministrar uma disciplina no curso de Comunicação Social de uma IES de Maceió-AL, em duas turmas distintas. Desse modo, a pesquisa em curso pretende avaliar a aplicação de estratégias de gamificação, mediadas pelas TICs, no ensino superior presencial, em comparação a uma abordagem não gamificada, para identificar se a abordagem gamificada tem o potencial de atrair a atenção dos discentes, promovendo o engajamento, a participação colaborativa e a construção do conhecimento. Nesse sentido, a análise comparativa entre turmas gamificadas e não gamificadas, de uma mesma disciplina, construirá um recorte com respostas, ou novas indagações, sobre vantagens e desvantagens no uso da gamificação, mediadas pelas TICs, no ensino superior, contribuindo junto a comunidade acadêmica, como fonte de pesquisa para o campo da educação, no sentido de ampliar os conhecimentos sobre a temática da gamificação, já presente em tantas outras áreas de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior – Métodos de Pesquisa – Tecnologia da Informação

1 INTRODUÇÃO

A educação, integrante dos direitos sociais estabelecidos no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), é reconhecida pela Unesco (UNESCO, 1987) como um dos pilares para o

ISSN 1981-3031
Vol. 01

desenvolvimento social e econômico de uma nação. No contexto brasileiro, e mais especificamente no ensino superior, a melhoria dos indicadores em educação apresenta-se como um desafio a ser superado.

Neste sentido, a expectativa dos diversos atores que trabalham na área da educação é de que o crescimento do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e suas aplicações no ambiente educacional tornem-se catalisadores para um impacto significativo nos processos de ensino e aprendizagem, reverberando positivamente na construção do conhecimento.

De acordo com Kluver (2000), no que diz respeito ao uso das TICs na educação, sabe-se que o desenvolvimento socioeconômico de uma nação, no âmbito sustentável, está diretamente relacionado a uma educação que acompanha as mudanças e, ao mesmo tempo, se apropria das tecnologias disponíveis para contribuir com a inclusão social e para a construção de um saber que imprima a inserção do país, de forma equitativa, no mercado mundial.

Sendo assim, torna-se necessária a utilização de estratégias educacionais criativas e flexíveis o suficiente a fim de incorporar as TICs, colocando-as a serviço da formação de uma sociedade crítica e produtiva (SAMPAIO et al., 2005).

Nos processos de ensino e aprendizagem, a depender da metodologia, há grandes dificuldades na manutenção do envolvimento e motivação dos discentes para a realização de suas atividades (BORUCHOVITCH et al., 2013). Vale ressaltar que a motivação é um aspecto importante nos processos de ensino e aprendizagem, pois segundo Cavenaghi e Bzuneck (2009), a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela. Destaca-se ainda, o que alertam Lens, Matos e Vanteenkiste (2008), ao considerar a motivação um processo psicológico, não sendo apenas um elemento estável da personalidade. Desse modo, ainda segundo os autores, a motivação do discente pode ser alterada, tanto através de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

mudanças endógenas, quanto por mudanças exógenas, como no caso do ambiente de aprendizagem.

O não comprometimento e a desmotivação que alguns ambientes educacionais apresentam, em contraposição aos preceitos da sociedade atual, revelam a possibilidade de uma remodelação na forma como os conteúdos são transmitidos, visando uma melhoria no desempenho dos processos de ensino e aprendizagem.

Procurando atender tal expectativa, uma proposta que vem ganhando corpo entre educadores que buscam estratégias inovadoras para promover um ambiente educacional atrativo e contemporâneo para seus alunos, é a da aprendizagem implementada em ambientes gamificados. Tal acontecimento se origina da ideia de que os games, e os ambientes gamificados, têm o potencial de atrair a atenção de pessoas e seus esforços, envolvendo-os em um contexto lúdico (DETERDING et al., 2011).

Por definição, gamificação pode ser entendida como o uso de elementos e mecânicas de jogos, aplicados em contextos não relacionados com jogos, envolvendo desafios, competição saudável, recompensas, entre outros, sendo todos eles controlados por limites e regras bem definidas, e com metas bem delineadas (DETERDING et al., 2011).

Embora o termo gamificação tenha ganhado relevância acadêmica a partir de 2010, conforme Fadel e Ulbricht (2014), a gamificação já vem sendo aplicada há muito tempo, pois na educação um aluno podia ter seu esforço reconhecido e este seria recompensado por emblemas; outra possibilidade seria em relação ao nível de dificuldade de determinadas atividades, onde estas eram crescentes, adaptando-se aos níveis de habilidade do aluno. Dessa forma, aqui se apresentam algumas das características inerentes aos modelos de ambientes de aprendizagem gamificados que já foram e ainda são utilizados no sentido de engajar e motivar os sujeitos na identificação e resolução de problemas, contribuindo positivamente para os processos de ensino e aprendizagem na educação formal.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

No âmbito da educação superior, em especial na modalidade EAD (educação a distância), o processo de gamificar tem sido aplicado em diferentes contextos, como por exemplo, o uso de jogos digitais (OLIVEIRA et al. 2012), entretanto, no ensino superior presencial essa prática ainda apresenta poucos registros científicos e publicações de experiências vivenciais.

Nesse sentido, no presente estudo apresenta-se os dados de um mapeamento sistemático sobre as estratégias de gamificação no ensino superior presencial, compreendendo que os dados coletados são essenciais para compreender o significado e a relevância do estudo que está sendo desenvolvido, numa perspectiva da educação comparada.

2 ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO

O Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (NASCENTES, A. 1955, p. 200), traz a acepção do termo estratégia, do grego *stratēgía*, como sendo "comando do exército". A ideia comumente apresentada hoje é a de que o termo estratégia denota a forma planificada de utilização dos recursos disponíveis para que se alcance um objetivo. Neste sentido, para se determinar estratégias de gamificação é preciso entender a gamificação, sendo essencial compreender sua conexão aos jogos, mas sem que esteja inserida num ambiente de jogo propriamente dito. Ou seja, a gamificação enseja a utilização de elementos dos jogos sem que para isso seja necessário o usuário estar dentro de um jogo ou utilizando consoles próprios dos jogos.

Segundo Werbach e Hunter (2012, apud FARDO, L., 2013), os elementos da gamificação são subdivididos em dinâmicas, mecânicas e componentes, onde existem conexões entre as subdivisões, podendo haver um componente ligado a um ou mais mecânicas e uma mecânica ligada a uma ou mais dinâmicas.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

No Quadro 1 apresenta-se as descrições sobre os elementos denominados dinâmicas, que podem ser considerados como os meios que desenvolvem a gamificação, colocando os integrantes em movimento.

Quadro 1 - Dinâmicas da Gamificação

DINÂMICAS	DESCRIÇÃO
Restrições	As limitações impostas pelo sistema do jogo, ou seja, as regras.
Emoções	Curiosidade, competitividade, frustração, felicidade, otimismo, diversão, prazer, entre outras que o jogo pode evocar.
Narrativa	A história que acompanha o jogo e fundamenta as ações dos jogadores.
Progressão	O desenvolvimento e crescimento do jogador.
Relacionamentos	As interações sociais que geram sentimentos de cooperação, status, altruísmo, entre outros.

Fonte: Fardo, L. (2013)

As mecânicas (Quadro 2) de uma gamificação são os elementos adicionais que permeiam as dinâmicas. Numa proposta gamificada pode ocorrer que nem todas as mecânicas sejam implementadas, mas todas elas são significativas para que a gamificação promova o engajamento dos participantes.

Quadro 2 - Mecânicas da Gamificação

MECÂNICAS	DESCRIÇÃO
Desafios	Quebra-cabeças ou outras tarefas que requerem esforço intelectual para serem resolvidas.
Sorte	Elemento aleatório que influencia alguns resultados.
Competição	Um jogador ou time ganha e o outro perde.
Cooperação	Um objetivo é compartilhado por todos os jogadores.
Feedback	Resposta que realimenta o sistema do jogo.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Aquisição de Recursos	Obtenção de artefatos ou itens que auxiliam na progressão do jogo.
Recompensas	Benefícios conseguidos através de um determinado resultado alcançado
Transações	Trocas de recursos entre os jogadores.
Turnos	Participação sequencial dos jogadores.
Estados de Vitória	Condições que caracterizam a vitória ou derrota.

Fonte: Fardo, L. (2013)

Os componentes (Quadro 3) são os elementos necessários para que uma proposta pode ser compreendida como gamificada, pois eles fazem um paralelo com os jogos (analógicos ou digitais), permitindo que os integrantes possam identificar a gamificação num mundo ou realidade que pode ser identificada como um jogo, apesar de não ser um. Assim como as mecânicas, também nem todos os componentes podem estar inseridos numa gamificação.

Quadro 3 - Componentes da Gamificação

COMPONENTES	DESCRIÇÃO
Conquistas	Objetivos definidos que foram realizados.
Avatares	Personagens que representam os jogadores em um mundo virtual.
Insígnias	Representações visuais das conquistas.
Desafios de Nível	Desafio mais difícil geralmente enfrentado no final de cada nível.
Coleções	Conjuntos de itens ou insígnias para acumular.
Combate	Um embate no qual ocorre uma competição.
Desbloqueio de Conteúdo	Aspectos disponíveis apenas quando os jogadores atingiram certos pontos ou completaram certos objetivos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Doação	Oportunidades de compartilhar recursos com outros jogadores.
Tabelas de Líderes	Representações visuais da progressão dos jogadores e suas conquistas.
Níveis	Etapas da progressão dos jogadores, ou do jogo, ou da dificuldade do jogo.
Pontos	Representação numérica da progressão do jogo.
Missões	Objetivos predefinidos que devem ser completados pelos jogadores.
Grafos Sociais	Representação da rede social dos jogadores dentro do jogo.
Times	Grupos de jogadores com objetivos em comum.
Bens Virtuais	Objetos do jogo que possuem algum valor, tanto financeiro como psicológico.

Fonte: Fardo, L. (2013)

A gamificação não configura uma imersão em ambiente digital próprio dos jogos atuais. Ela pode ser completamente analógica, porém, ao se utilizar de recursos tecnológicos comuns e acessíveis a boa parte da população mundial, como smartphones e tablets, permite-se um melhor aproveitamento de alguns elementos dos jogos e ainda se alinham à linguagem da sociedade da informação em que vivemos. Além disso, vale ressaltar que a gamificação acontece quando são utilizados os elementos dos jogos em aplicações, que não se constituem em jogo, nem que seu propósito principal seja o entretenimento.

Para Werbach e Hunter (2012, apud FARDO, L. 2013) os elementos de jogos que são incorporados numa proposta gamificada podem ser demonstrados numa pirâmide dos elementos da Gamificação (Figura 1), denotando a hierarquia que deve ser analisada pelos professores e desenvolvedores de propostas metodológicas gamificadas.

p. 695
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Pensar em estratégias de gamificação é pensar de forma planejada a aplicação de elementos de jogos em ambientes de não jogo, seguindo parâmetros que possam refletir aos usuários regras e objetivos claros para que a proposta gamificada proporcione o engajamento, a motivação e a cooperação dos participantes necessária ao sucesso da atividade planejada.

Figura 1 - Pirâmide dos elementos da Gamificação.



Fonte: (WERBACH e HUNTER, 2012, apud FARDO, L., 2013)

Nesse sentido, as estratégicas de gamificação devem permitir ao usuário (jogador) possibilidades como a customização das atividades baseadas em características pessoais e habilidades, o que intensifica a identificação deste com a atividade proposta (engajamento). Além disso, conforme Mattar e Nesteriuk (2016), não se trata somente de conhecer cada um dos elementos de jogo e suas características, mas, sim, desenvolver estratégias norteadas por narrativas envolventes, conforme os game designers pensam um jogo, é preciso trabalhar o balanceamento de jogo, ou seja, "examinar atentamente o jogo e ajustar seus elementos, de modo a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

fornecer uma experiência singular para o jogador, mantendo-o em permanente estado de fluxo (flow), em completa imersão" (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2008, apud MATTAR e NESTERIUK 2016, p. 97-98). O estado de fluxo é uma área de desafio que mantém o usuário entre o tédio e a ansiedade, e que permite o crescimento do aprendizado alinhado ao desenvolvimento de suas habilidades, já que as atividades tendem a ser adaptadas as habilidades do usuário e com isso crescem em dificuldade a medida que esse usuário adquire mais experiência, mantendo este em contínuo estado de desafio, motivando-o para avançar nas atividades propostas.

Outras possíveis estratégias que podem ser utilizadas são as baseadas nas mecânicas de cooperação e competição, as quais podem coexistir numa mesma atividade.

As estratégias de gamificação definem os regramentos das atividades, que devem ser flexíveis o suficiente para manter seus usuários em estado de fluxo, buscando sempre avançar nos desafios propostos, garantindo assim a aquisição de habilidades e conhecimento.

Pensar em estratégias de gamificação é pensar de forma planejada a aplicação de elementos de jogos em ambientes de não jogo, seguindo parâmetros que possam refletir aos usuários regras e objetivos claros para que a proposta gamificada proporcione o engajamento, a motivação e a cooperação dos participantes necessária ao sucesso da atividade planejada.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA

O potencial motivador dos jogos é apresentado como elemento central em muitos estudos exploratórios sobre abordagens inovadoras para potencializar a construção do conhecimento e contribuir nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme Coll e Monereo (2010), dentre alguns dos aspectos elencados como vantajosos em relação à utilização de jogos, e que

ISSN 1981-3031
Vol. 01

explicam tal potencialidade, tem-se: o caráter lúdico; a incorporação de níveis de dificuldade progressivos; objetivos claramente colocados; a existência de incentivos intrínsecos à tarefa; e os impactos positivos sobre a autoestima dos envolvidos, ao alcançarem os objetivos propostos.

Entendendo que a gamificação é a aplicação dos aspectos vantajosos da utilização de jogos levantados por Coll e Monereo (2010), em ambientes não relacionados a jogos, e que, segundo Schlemmer (2014, p. 74), o conceito da gamificação "tem sido apropriado pela área da educação, possibilitando a construção de situações de ensino e de aprendizagem capazes de engajar os sujeitos, de forma prazerosa, na definição e resolução de problemas, contribuindo para repensar o contexto educacional formal", a pesquisa em curso pretende avaliar a aplicação de estratégias de gamificação no ensino superior presencial, em uma disciplina do curso de Comunicação Social de uma IES de Maceió-AL, em comparação a uma abordagem não gamificada, para identificar se a abordagem gamificada tem o potencial de atrair a atenção dos discentes, promovendo o engajamento, a participação colaborativa e a construção do conhecimento.

A pesquisa proposta neste projeto é caracterizada como sendo de educação comparada, com abordagem qualitativa, visto que conforme Arantes e Queluz (2014, p. 2), "a comparação fornece informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura num só contexto, aspectos comuns e aspectos diferentes de uma situação problema são melhores estudados se temos duas ou mais visões". Nesse sentido, a análise comparativa entre turmas gamificadas e não gamificadas, de uma mesma disciplina, construirá um recorte com respostas, ou novas indagações, sobre vantagens e desvantagens no uso da gamificação, mediadas pelas TICs, no ensino superior. Além disso, a pesquisa qualitativa não se atenta a representatividade numérica, mas, visa o aprofundamento da compreensão de uma atividade, de um grupo social, da aplicação de uma técnica etc. (GERHARDT, T. e SILVEIRA, D., 2009).

p. 698
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Para a efetivação da análise comparativa, os sujeitos envolvidos na pesquisa serão os discentes de duas turmas da disciplina Composição Visual, do curso de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda de uma IES localizada na cidade de Maceió/AL. Esses discentes terão suas aulas ministradas da seguinte forma: uma turma gamificada e outra não gamificada, durante um semestre letivo na citada IES. A ideia é que as vivências desses discentes em sala de aula, possam subsidiar dados para que seja possível avaliar comparativamente o engajamento, a colaboração e a construção do conhecimento entre os discentes, quando aplicadas, ou não, estratégias de gamificação.

Vale destacar que as estratégias gamificadas terão o apoio da TICs como forma de aproximação junto aos discentes devido a mobilidade e a ubiquidade inerentes aos dispositivos tecnológicos largamente utilizados pela sociedade da informação, como smartphones e tablets. Para Coll e Monereo (2010), a sociedade da informação é definida como

> um novo estágio de desenvolvimento das sociedades humanas, caracterizado, do ponto de vista das TIC, pela capacidade de seus membros para obter e compartilhar qualquer informação de maneira instantânea, a partir de qualquer lugar e na forma preferida, e com custo muito baixo.

A escolha das estratégias gamificadas a serem utilizadas na prática didática, levará em consideração: (1) um estudo bibliográfico em periódicos especializados da área, para identificar a aplicação da gamificação no ensino superior e que estratégias são utilizadas; (2) uma pesquisa documental, através de mapeamento sistemático da literatura, executado em bases de dados indexados e disponíveis eletronicamente, buscando trabalhos, artigos publicados em revistas ou anais de eventos diretamente ligados à educação, nos moldes do processo em cinco etapas descrito por Petersen et al. (2008), a saber: (i) definição de questões de pesquisa, (ii) realização da pesquisa de estudos primários relevantes, (iii) triagem dos documentos, (iv) *keywording*

ISSN 1981-3031
Vol. 01

dos resumos e (v) extração de dados e mapeamento; (3) análise dos dados quantitativa e qualitativa, sendo esta última utilizando os softwares Wordle (utilizado na confecção de nuvens para identificação das palavras mais frequentes em um texto) e Sobek (ferramenta de mineração de texto desenvolvida para apoiar aplicações educacionais gerando diagramas com a representação visual de um texto).

4 A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Norteado pela definição de Deterding et al. (2011), entende-se que a gamificação está presente quando se utiliza esses artefatos de jogos em atividades, processos ou cenários, que não se constituem em jogo, tampouco estejam relacionadas a jogos e o entretenimento não seja o propósito principal.

Buscando conhecer a relação entre o uso de gamificação na educação, em especial no ensino superior presencial, fez-se necessário um estudo prévio com objetivo exploratório, realizado através do desenvolvimento de um mapeamento sistemático da literatura, para conhecer a ocorrência e registro científico de estudos primários sobre o uso de gamificação no ensino superior presencial.

Os dados coletados no mapeamento sistemático da literatura referente a estratégias de gamificação na educação no ensino superior foram realizados em dois estudos separados, um em periódicos especializados e outro em eventos da área das TICs. Estes dados apresentam elementos preliminares relevantes no que tange a temática.

No primeiro estudo, foram realizadas buscas em doze periódicos disponíveis on-line, sendo eles: EDaPECI, TICs & EAD em foco, e-Curriculum, Revista Tecnologias na Educação, REVEDUC, Revista Brasileira de Educação (Scielo), RENOTE, Revista Brasileira de Informática na Educação, Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Diálogo Educacional,

p. 700
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Educação Unisinos, Interfaces Científicas - Educação. A pesquisa restringiu sua busca entre os anos de 2012 a 2016, e forneceu o quantitativo de artigos apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Artigos que tratam de gamificação em periódicos

Periódico	Ano da publicação	Artigos sobre gamificação
EDaPECI	2013	2
EDaPECI	2014	1
EDaPECI	2015	1
EDaPECI	2016	1
Tecnologias na Educação	2016	1

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Mesmo abrangendo um universo de doze periódicos para subsidiar o mapeamento sistêmico da literatura, percebe-se que há escassez de estudos primários investigando o uso de gamificação no ensino superior presencial, destacando-se que no ano de 2012, nenhum artigo foi identificado no mapeamento.

Corroborando a afirmativa da escassez de estudos primários sobre a temática em questão, no segundo estudo, são elencados artigos e trabalhos publicados em anais de eventos e disponíveis on-line: CIAED, SBGames, Reunião ANPed, ESUD e ENDIPE. Como critérios de inclusão, a pesquisa também restringiu sua busca entre os anos de 2012 a 2016, onde os selecionados deveriam conter o conceito gamificação em seu vocábulo, e ainda ser especificamente voltado ao ensino superior; Já os critérios de exclusão, determinavam que não poderia haver duplicação de trabalhos, não ter relação com a educação e não poderiam tratar a gamificação através de termos variantes, como por exemplo, "uso de jogos", "aprendizagem virtual" ou "elementos virtuais para ensino e aprendizagem. Seguindo tais

p. 701
ISSN 1981-3031
Vol. 01

regramentos, o mapeamento sistêmico retornou o quantitativo de artigos apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Artigos que tratam de gamificação apresentados eventos

Evento	Ano do Evento	Quantitativo
CIAED	2013	2
CIAED	2014	1
SBGames	2014	1
SBGames	2015	1

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os mapeamentos apresentados aqui demonstram que há escassez de estudos primários investigando o uso de gamificação no ensino superior presencial, visto que mesmo não fazendo parte de seus critérios de inclusão e exclusão, a modalidade presencial ou a distância, o quantitativo apresentado em ambos é pequeno dado o crescente interesse pela temática da gamificação entre pesquisadores, sendo aplicada em variadas áreas do conhecimento.

Dessa forma, a proposta do presente estudo, de avaliar a aplicação de estratégias de gamificação no ensino superior presencial, em uma disciplina do curso de Comunicação Social de uma IES de Maceió-AL, em comparação a uma abordagem não gamificada, apresenta-se relevante no que tange a necessidade de mais estudos relacionados ao tema, buscando identificar as potencialidades, limites, dificuldades e que estratégias promovem aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasado nos dados aqui apresentados nos mapeamentos sistemáticos, pôde-se perceber que há escassez de estudos primários investigando o uso de gamificação no ensino superior, o que pode ser

ISSN 1981-3031
Vol. 01

atribuído a dificuldade na definição do termo gamificação na educação que por vezes é confundido como o uso de games na educação, por exemplo, o que é um equívoco, visto que a gamificação acontece quando são utilizados os elementos dos jogos em aplicações, que não se constituem em jogo, nem que seu propósito principal seja o entretenimento. Deve-se considerar também que o termo gamificação ganhou relevância a menos de uma década, apesar de suas estratégias serem utilizadas a bem mais tempo.

Desse modo, faz-se necessário aprofundar tal busca, no sentido de ampliar a base de dados da pesquisa, tendo em vista a necessidade de restringi-la ao ensino superior presencial, identificando as estratégias de gamificação mediadas pelas TICs que já foram e são aplicadas em sala de aula e que produziram publicações em periódicos ou anais de eventos nacionalmente referenciados. Assim, espera-se definir quais estratégias de gamificação se adéquam à disciplina de Composição Visual, do curso de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, de uma IES de Maceió/AL.

Após a definição das estratégias e de sua aplicação nas aulas ministradas junto a uma das turmas de forma gamificada, pretende-se obter dados que subsidiem uma avaliação comparativamente do engajamento, da colaboração e da construção do conhecimento entre os discentes, trazendo apontamentos sobre vantagens e desvantagens no uso da gamificação, mediadas pelas TICs, no ensino superior presencial.

Espera-se que o trabalho ora proposto venha contribuir, junto à comunidade acadêmica, como fonte de pesquisa para o campo da educação, no sentido de ampliar os conhecimentos sobre a temática da gamificação, já presente em tantas outras áreas de estudo.

REFERÊNCIAS

ARANTES, M. QUELUZ, L. **Educação comparada**: abordagem histórica, possibilidades e limites. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. 2014. Disponível em:

ISSN 1981-3031
Vol. 01

<https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1360>. Acesso em: 10 jun. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em: 03 mar. 2017

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.) . **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos . Brasília: Liber Livro, 2015.

BORUCHOVITCH, E.; ALENCAR, E.; FLEITH, D.; FONSECA, M. Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. In: **Educação Temática Digital, supl. Educação:** da prática à teoria sob diversos olhares; Campinas 15.3, p. 425-442, 2013.

CAVENAGHI, A. BZUNECK, J. **A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor**. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968_1189.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017

COLL, C.; MONEREO, C. e colaboradores. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed. 2010.

DETERDING, S. DIXON, D. KHALED, R. NACKE, L. **From game design elements to gamefulness: defining "gamification"**. In: Mindtrek 2011, Tampere, Finlândia, 2011.

FADEL, L. M., ULBRICHT, V. R., BATISTA, C. R., VANZIN, T. (Orgs.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2014. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/PimentaCultural/gamificacao_na_educacao.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

FARDO, M. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 104 f.; 30 cm.; Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 120 p. 2009.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

KLUVER, R. Globalization, informatization, and intercultural communication. **American Communication Journal**, v. 3, jun. 2000.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fonte de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p.17- 20, jan./abr. 2008.

MATTAR, J.; NESTERIUK, S. Estratégias do design de games que podem ser incorporadas à educação a distância. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 19(2), pp. 91-106. 2016. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15680/14277>. Acesso em: 30 jun. 2017.

NASCENTES, A. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro. 1955.

OLIVEIRA, P. B., FERNEDA, E., PRADO, H. A., BITTENCOURT, I. I. **Integrando sistemas tutores inteligentes a jogos**. 23° Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SIBE. 2012.

PETERSEN, K., FELDT, R., MUJTABA, S. , MATTSSON, M. **Systematic mapping studies in software engineering**. In: Proceedings of the international conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, 2008, p. 68-77.

SAMPAIO, C. E. M.; OLIVEIRA, L. A.; NESPOLI, V. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005.

UNESCO. **Aprender a ser**. Informe da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Madrid: UNESCO-Alianza Editorial, 1987.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

NOVOS PARADIGMAS NA UTILIZAÇÃO DO VÍDEO PARA A EDUCAÇÃO ONLINE

Fernanda Josirene de Melo Ferreira
fynanda@gmail.com

Cleide Jane de Sá Araújo Costa
cleidejanesa@gmail.com

RESUMO: Este artigo aborda um problema referente ao discurso verticalizado e longo predominante em vídeoaulas, que acarreta em um clima de aprendizagem mais estéril, dificuldade de concentração e não traz a visão global de uma resposta, precisando assistir sua totalidade. Por outro lado, imigrantes digitais sejam eles professores ou alunos, sentem desconforto em se expor. Assim, objetiva-se explanar recentes novidades quanto aos aplicativos que viabilizam a interação por meio de vídeo curto e efêmero, e que acompanham efeitos especiais que podem camuflar e melhorar a aparência do usuário e do ambiente gravado; e ainda explanar formas de utilização desse tipo de aplicativo na educação online. Para isso, construiu-se uma tabela comparativa dos aplicativos que promovem a produção de vídeo curto e efêmero por meio de uma pesquisa descritiva e de testes desses aplicativos. Como resultado, o artigo traz uma proposta inédita de utilização que viabilize a interação na educação online, na qual percebe-se que, a adoção de aplicativo de vídeo sem um planejamento pedagógico que intencione a interação não o faz uma ferramenta interativa e nem construtora de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: videoaula - vídeo curto - vídeo efêmero - aplicativo de vídeo.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o “vídeo didático muita das vezes refere-se a situações tradicionais de comunicação em sala de aula, adota um discurso professoral, autoritário e verticalizado, reproduzindo, em muitos casos, a comunicação tradicional entre professor e alunos” (LOYOLA; PIMENTEL; GLÓRIA, 2013, p. 987). As situações abordadas são características de um vídeo longo.

O autor Muirhead (2007) argumenta que vídeo longo deve ser evitado por criar um clima de aprendizagem mais estéril e segundo Schmidt (2011) e Bloomberg (2015, p.4) provocar dificuldades de concentração, pois após

ISSN 1981-3031
Vol. 01

pausá-lo e voltar a assisti-lo, tende-se reduzir a atenção, e custar a recordar o que foi ouvido (ARAGON; WICKRAMASINGHE, 2016). Alunos também não aprovam vídeo longo, pois não traz de forma rápida e simples a visão global de uma resposta, precisando assistir sua totalidade (FERNANDEZ et al, 2014).

Para Nova e Alves (2006), no vídeo há uma sobrecarga de informações cruzadas com tendência a não compor uma estrutura organizada. Isso é mais percebível em vídeo longo, o que pode aumentar a sensação de acúmulo de informações de quem assiste, pois, sua alta demanda pode tornar-se cansativa e gerar dificuldades no entendimento do conteúdo.

Quando se cogita a produção de vídeos mais espontâneos, nem todos se sentem confortáveis em publicar seu próprio vídeo e ser assistido, sobretudo se não são nativos[68] digitais. Conforme Hack e Pires (2006), isso inviabiliza uma relação mais próxima e afeta a motivação dos alunos da educação online, pois nesse contexto a comunicação se torna melhor quando o vídeo é considerado para se conhecerem visualmente.

Nesse sentido, novos aplicativos têm surgido para viabilizar a produção de vídeo curto. Isso pode eliminar a preocupação de memorizar longos discursos e favorecer a objetividade do conteúdo gravado. Uma característica em comum dos aplicativos de vídeo curto é a disponibilidade limitada, pois os vídeos são efêmeros por desaparecerem após um curto período, o que pode ser um alívio para os mais tímidos. Além do mais, esses aplicativos acompanham efeitos especiais que podem 'esconder' o rosto do usuário melhorando sua aparência.

Diante do contexto apresentado, o artigo busca responder ao seguinte questionamento: **De que forma utilizar aplicativos de vídeo curto e efêmero para que seja oportunizado a interação na educação online?** Assume a hipótese de que utilizar vídeo curto e efêmero pode favorecer a

[68] Nativos digitais são aqueles que foram educados e aprenderam em um ambiente digital, enquanto que imigrantes digitais são os usuários que precisaram se adaptar aos meios digitais, pois nasceram depois do seu surgimento (Aparici, 2012).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

interação durante o andamento do processo de ensino aprendizagem, bem como a interação não está no vídeo em si, mas na intenção de uso.

Dessa forma o objetivo deste artigo é explanar as possibilidades atuais de uso de vídeo curto e efêmero e ainda formas de utilização que viabilize a interação na educação online. Para isso, construiu-se uma tabela comparativa dos aplicativos que promovem a produção de vídeo curto e efêmero por meio de uma pesquisa descritiva e de testes desses aplicativos. O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: na próxima seção é apresentada um breve histórico do uso de vídeos na educação até a promoção de vídeos curtos; na seção três aplicativos de vídeo, na qual é concluída com sugestões de uso já existentes e uma breve proposta inédita; e por fim, na última seção as considerações finais.

2 Um breve histórico do uso de vídeos na Educação

O vídeo é um dos recursos mais poderosos para tentar substituir o contato face-a-face (ARAGON; WICKRAMASINGHE, 2016). Isso porque o contato audiovisual promove uma aproximação fundamental na educação online, pois atenua a sensação de isolamento e faz o aluno sentir-se mais integrado, estimulando a afetividade (DUTRA; ARRUDA, 2013).

As videoaulas surgiram em 1960 por meio de “iniciativas públicas e privadas, materializadas em programas de educação de jovens e adultos a distância, bem como em programas de formação continuada de professores” (SILVEIRA et al, 2010, p.54). Neste percurso destacou-se o desenvolvimento do Telecurso em 3 versões: Telecurso 2º grau e Telecurso 1º Grau, Telecurso 2000, Novo Telecurso. Segundo Moreira (2006) as características que marcaram o Telecurso foram: a presença de uma emissora de televisão, na qual transmitia as aulas; a edição de fascículos semanais, vendidos de forma acessível em todo o Brasil; divulgação de datas da inscrição em exames supletivos e da chegada dos fascículos às bancas, e ainda dos horários da

ISSN 1981-3031
Vol. 01

transmissão das aulas na TV. A recepção dessas videoaulas analógicas já se destacavam como ferramenta da EaD, pois podiam ser assistidas em casa, telepostos e Centros Controladores orientados por monitor (SILVEIRA et al, 2010).

Mas foi com a chegada da Internet no Brasil, na década de 90, que surgiram “algumas operações quase experimentais, como TV UOL e TV Terra” (POSSEBON, 2009, p.239). Essa oferta de vídeos na internet foi “aos poucos adquirindo magnitude, impulsionados pelo avanço da banda larga, sobretudo a partir de 2005, e pelo crescente hábito dos usuários de Internet de consumir vídeo” (POSSEBON, 2009, p.239). Isso viabilizou a transmissão síncrona por webconferência e a geração de conteúdo educacional audiovisual aberto, por assinatura, profissional ou gerado pelo usuário.

O conteúdo gerado pelo usuário ganhou grande impulso com a facilidade de gravar com o celular em mãos, especialmente os smartphones. Isso por que, para Ciriaco (2016), nos últimos 16 anos o avanço tecnológico transformou a câmera do celular de mero acessório extra a item obrigatório e avançado, superando a câmera compacta básica. Assim, o usuário deixou de ser mero expectador para se tornar produtor de conteúdo, caracterizando uma comunicação bidirecional, onde todos são emissores e receptores.

2.1 VÍDEO CURTO

A maioria dos usuários sem tempo e condicionados à gratificação imediata tendem naturalmente para o vídeo, preferindo os curtos (BLOOMBERG, 2015). Os curtos são defendidos nos estudos de: Norvig (2012) e Khan (2012), pois assim o aluno tem capacidade de controlar o ritmo, pausar, explorar e retornar ao conteúdo, mas é incapaz de fazer isso com palestra de vídeo longo; Glance et al. (2013) por aumentar a atenção do aluno e ajudar a focar nos conceitos; Dutra e Arruda (2013, p. 847) “para que alunos e professores tenham os seus tempos de discussão e aprendizagens garantidos”; e ainda os estudos de Aragon e Wickramasinghe (2016), na qual

p. 709
ISSN 1981-3031
Vol. 01

enfatizam que se comparados aos vídeos longos, os vídeos curtos são mais eficientes não só do ponto de vista técnico, mas também aumentam a atenção. Nesse sentido, Fernandez et al (2014) defende que a possibilidade de dividir o conteúdo de vídeo em seções menores permiti que o aprendiz tenha controle e acesso mais rápido.

Para Schneider e Ribeiro (2013, p.212) a "produção de vídeos digitais de curta duração é cada vez mais popular". No Brasil, 69% das atividades relacionadas a vídeos online correspondeu ao *streaming*[69] de vídeo curto, revelando-se tendência desde 2010 (WEYRAUCH, 2011). Aplicativos que promovem a produção de vídeo curto com crescimento constante mundial no número de usuários ativos é explanado na próxima seção.

3 Aplicativos para Produzir Vídeo Curto e Efêmero

O advento do dispositivo móvel, sobretudo a expansão de aplicativo para smartphone conectado à internet, gerou mudanças e apoio a educação online. O *SnapChat*, por exemplo, foi pioneiro em desafiar conceitos já firmados no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, pois sua publicação é excluída após 24 horas ou determinado nº de visualização e reproduz uma vez para cada usuário (PRESSE, 2016). Fazendo uma analogia, é como conversar pessoalmente, vive-se o momento presente. Para Borges e Pacheco (2016) isso propicia que o aprendiz se apresse para assistir e se sinta mais à vontade na hora de postar, ao saber que o conteúdo desaparece, pois é efêmero. Com o sucesso dessa novidade preconizada pelo *SnapChat*, lançou-se em 2016 o *Instagram Stories* e o Meu Dia do *Facebook* e em 2017 o *Status* do *WhatsApp* e o *Highlights* do *Skype*, cujos conteúdos não são permanentes. Isso representa uma corrida frenética, em menos de um ano, entre os aplicativos para agregar a ideia inédita do SnapChat, copiando-o. Aborda-se a seguir esses aplicativos.

[69] A tecnologia *streaming* é uma forma de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo através de redes, sem a necessidade de fazer *download*.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

3.2 Comparando Aplicativos de Vídeo Curto e Efêmero

O Quadro 1 apresenta os aplicativos mais usados, o que justifica estarem em evidência no mercado de tecnologias; e os recursos referentes a publicação efêmera e curta de vídeos.

Quadro 1 – Comparativo dos Aplicativos de Vídeo Curto e Efêmero.

Principais Aplicativos		*SnapChat*	*Instagram*	*WhatsApp*	*Facebook*	*Skype*
Lançamento		2011: fotos; 2013: vídeo	Ago. 2016	Fev. 2017	M: Mar.2017	Jun. 2017
Proprietário		*Snap Inc.*	*Facebook* (Mark Zuckerberg)			*Microsoft*
Função		*Stories*		*Status*	***M**essenger* (Meu Dia) / **S**ua história / ***D**irect*	*Highlights* (*Preview*)
Recursos	Tempo de gravação	10s	15s	30s	**M**, **D**: 15s; **S**: 20s	20s
	Visualização	1x	ilimitado (chat apenas uma vez)	ilimitado	**M**, **S:** 2x: **D**: 2x ou enquanto existir interação	ilimitado
	Duração	1 dia				7 dias
	Interação (resposta)	*Chat* privado (*Snapback*)	*Chat* privado (mensagem direta)			Texto e adesivo (*emojis* e *stickers*) públicos
	Foto e vídeo	x	x	x	x	x
	Chat (grupo)	x	x	x	x	x
	Envio individual ou grupo	x	x	x	x	x
	Salvar	Na galeria do aplicativo	No celular ou publicar	-	No celular; **S**: (publicar)	-
	Captura	Exclusivamente pelo aplicativo	Aplicativo e das últimas 24h fora do aplicativo	Aplicativo e salvo no celular	Aplicativo; **S**: salvo no celular	Aplicativo
	Quem viu	x	x	x	x	x
	Visualizar a função em PC's	Não	Apenas Windows 10	Não	**S**, **D**: Sim (apenas a publicação)	pretende
	Sistema Operacional (SO)	Android e iOS (iPhone, iPad, iPod touch)	Android e iOS (iPhone, iPad, iPod touch)	Android, iPhone e Windows Phone	Android, iOS (iPhone)	Android e iOS (Windows e Mac em breve)

ISSN 1981-3031
Vol. 01

	Tempo real -ao vivo	-	Efêmero (transmissão de 1 para muitos)	Efêmero (vídeo chamada)	Permanece (transmissão de 1 para muitos)	Efêmero (vídeo chamada)
	Vídeo chat (chamada de vídeo)	x		x	x	x

Fonte: as autoras

Vale salientar que, os aplicativos possuem um histórico constante de atualizações, e por isso o quadro é passível de erros quanto maior a distância entre a data de acesso do artigo face a publicação. No momento de produção deste artigo, o *Skype* lançou o *Highlights* com a promessa de gradativamente disponibilizar para todos os usuários sua função efêmera.

No *SnapChat* é possível enviar postagens efêmeras de três formas: pela "Minha História", direcionada aos amigos; "Nossa História", direcionada a todos os usuários do *SnapChat* (público); chat individual ou grupo de contatos. Da mesma forma que o Facebook também disponibiliza 3 formas: "Meu Dia" dentro do *Messenger*; "Sua história" no aplicativo do *Facebook*; "*Direct*" para envio privado para amigos específicos, sendo possível responder e visualizar por quantas vezes quiser dentro de 24 horas.

O *SnapChat* é um aliado para os eventos ao vivo, pois por meio do recurso *Our Story* reúne-se fotos e vídeos colaborados por usuários que estejam no mesmo evento específico. O conteúdo permitirá que os interessados no evento se sintam mais próximos e presentes. Embora seja considerado "ao vivo", o conteúdo é previamente selecionado pela equipe do *SnapChat*, desde que os colaboradores ativem o geolocalizador do celular. Dessa forma não foi considerada no Quadro 1 uma transmissão de fato ao vivo.

Quadro 2 – Comparativo dos Enfeites dos Aplicativos de Vídeo Curto e Efêmero.

Enfeites	Aplicativos				
	SnapChat	*Instagram*	*WhatsApp*	*Facebook*	*Skype*

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Texto (legenda)	x	x	x	x	x
Desenho à mão livre	x	x	x	x	x
Recortar e Rotacionar			x		
Bitmoji para criar Avatar personalizado e recorte de *Emoji*	x				
Filtros de geolocalização	x	x			x
Figurinha fixa / adesivos coloridos no ambiente	x	x	x	x	x
Filtros em 3D, com realidade aumentada, máscaras e molduras animadas e efeitos temáticos / disfarces em *selfies* e distorções faciais e de voz	x	x		x	

Fonte: as autoras

Percebe-se que o *SnapChat* trava menos durante exibição, em relação ao *Instagram Stories*. Além do mais, o *SnapChat* torna-se mais atrativo, não só por ter sido pioneira, mas por disponibilizar mais possibilidade de efeitos e personalização e por ser mais fácil enviar um *snap* privado do que em outros aplicativos. Por outro lado, como observável no Quadro 2, o *WhatsApp Status* não possui adereços atrativos na produção de vídeo, mas é uma ferramenta leve e o usuário consegue economizar dados em relação ao *SnapChat*, *Instagram Stories* e as funções efêmeras do *Facebook*.

Outras ferramentas menos populares também viabilizam a produção de vídeos curtos:

a. *Medium*: ferramenta para blogs e publicação de vídeos, imagens e textos a serem acessadas de forma contínua, simulando um slide, ou seja, parecido com as histórias do *SnapChat*. Contudo a postagem não desaparece.
b. *Snow*: aplicativo de sucesso na Coreia do Sul e está disponível no Brasil. Possui interface e funções bem parecidas com as do *SnapChat*. As mensagens e imagens se autodestroem depois de lidas, as histórias possuem duração de 24 horas e filtros divertidos para fotos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

c. *Bolt*: criado pelo *Instagram*. O aplicativo usa os contatos da agenda para conectar usuários, como o *WhatsApp*. Contudo, o compartilhamento de fotos é apenas em mensagem direta, não sendo possível publicar publicamente e nem compartilhar com grupos.
d. MSQRD (*Masquerade*): aplicativo comprado pelo *Facebook* para fazer experimentos usando sua tecnologia. Propicia a produção de vídeos e fotos divertidas, aplicando máscaras e filtros em tempo real.
e. *Flash*: aplicativo do *Facebook* criou o aplicativo para desempenhar as mesmas funções do *SnapChat* e funcionar com redes fracas de internet móvel. Viabiliza a publicação de vídeos e fotos que se autodestroem com o tempo. É possível incluir máscaras, filtros e *emojis* em posts temporários — que somem em cinco segundos.
f. *Viber*: mensageiro rival do *WhatsApp* e do Telegram, lançou também sua versão do *SnapChat*, pois propicia que mensagens temporárias se autodestruam após um tempo definido pelo próprio usuário.
g. QQ Internacional: mensageiro chinês, que atualizou sua interface e ficou com a interface parecida com a do Snapchat, incluindo recursos com mensagens que se autodestroem e visualização continua em formato de slide.

3.3 SUGESTÃO DE USO NA EDUCAÇÃO ONLINE

Dentre os aplicativos abordados, o *SnapChat* se destaca por focar sobretudo no envio de vídeos de duração limitada e ter sido a primeira a lançar esse seguimento. Quanto aos demais aplicativos, cada uma delas foram lançadas com seguimentos diversos, a exemplo do *Instagram* focado em fotos, *Whatssap* em mensagens instantâneas textuais, *Skype* em comunicação audiovisual síncrona, o *Facebook* com múltiplas opções.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Contudo, com o passar do tempo esses aplicativos sofreram atualizações para aprimorar e ampliar seus recursos. O recurso em comum que todos elas investiram, desde o segundo sementre de 2016, foi agregar a ideia principal trazida pelo *SnapChat* em 2013. Logo, como a maioria dos aplicativos tem poucos meses de vida e o *SnapChat* está há alguns anos viabilizando o conteúdo curto e efêmero, este se destaca com os seguintes perfis no contexto educacional:

a. @SOSTenhoProva: tem cerca de 35 mil visualizações semanais, a autora do perfil é pedagoga. O perfil oferece dicas de estudo e sana dúvidas dos usuários;
b. @Uoleducacao: o perfil oferece dicas para que os seguidores encontrem maneiras novas e motivacionais de estudar para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio));
c. @stoodibr: apresenta os bastidores das gravações, o dia a dia dos professores e da equipe na produção de aulas online no YouTube para vestibular, reforço escolar e Enem;
d. @descomplica: oferece dicas de estudo ou de “macetes” dos conteúdos de provas O objetivo do perfil é fazer os seguidores a gostarem de estudar para o vestibular;
e. @dansjs.prof: professor de um colégio de Salvador posta conteúdo de espanhol;
f. @horadoenem: perfil do programa da TV Escola, ligado ao Ministério da Educação;
g. @profjubilut: o perfil posta curiosidades sobre biologia;
h. @rotcivb: o perfil é professor de Química no ensino médio e superior. Seus vídeos são gravados no laboratório para transmitir dicas por meio dos experimentos, pois é mostrado na prática as reações químicas que os alunos não conseguiriam ver na sala de aula. O professor também grava desafios para que seus alunos respondam

ISSN 1981-3031
Vol. 01

somente enquanto o vídeo permaneça por 24h e repassa o conteúdo visto em sala de aula em vídeo de 10 em 10 segundos. O perfil também oferece "conselho, uma palavra de conforto, de superação, quase um *coach*" (Borges e Pacheco, 2016, p.1), tudo relativo à Química. A conta foi criada por indicação dos alunos, que enfatizam que ao responder questões, os *snaps* são lembrados. Dos perfis citados, este é o único que também é direcionado para alunos do ensino superior.

Além das sugestões a cima, propõe-se usar vídeo curto de acesso temporário (efêmero) para gravar uma breve apresentação de cada aluno de um curso online. Os vídeos também podem servir de base para outros recursos, como o uso de fóruns de discussão e na construção de mapas conceituais.

Para a primeira opção, o conteúdo pode ser apronfundado no fórum mediante uma prévia[70] discussão por vídeos. Para isso, o professor divide o assunto por temas chaves; grava um vídeo com a definição do tema a ser tratado na discussão ou um desafio a ser desvendado; organiza a turma em grupos de modo que cada grupo tenha o seu dia e tema associado para discutir por vídeo e fórum; aguarda os vídeos curtos dos alunos dentro do prazo de espiração de sua mensagem, conforme o aplicativo escolhido. Os aprendizes gravarão uma sequência de vídeos curtos para formar sua resposta, na qual alguns aplicativos explanados têm chamado de "história". Após a discussão por vídeos do grupo (que deve ser pequeno), o restante da turma continua a discussão no fórum de discussão baseado no que assistiram.

Para a segunda opção, os aprendizes precisarão transcrever os discursos do vídeo para a construir seu mapa conceitual. O fato do vídeo ser curto, pressupõe que os aprendizes argumentem de forma objetiva e assim torne mais fácil e rápido a construção dos conceitos do mapa conceitual.

[70] Antes da prévia discussão em vídeo o aluno deverá ler/estudar material a ser definido pelo professor/tutor, que pode variar entre: slide, hipertexto, texto de apoio e link de artigo na web.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Assim os vídeos podem funcionar como base de reflexão dos aprendizes, pois durante a construção das proposições do mapa farão eles pensarem no sentido lógico de seus próprios discursos e de seus colegas.

As duas opções abordadas mostram que é preciso saber como utilizar o aplicativo escolhido para que o aprendiz aluno tenha oportunidade de interagir e construir conhecimento entre eles. Nesse sentido, Rocha, Bandeira e Oliveira (2011, p.2) argumentam que a intenção do vídeo não é só informar, mas gerar discussão, e, portanto, interação, embora a interação não está no vídeo em si, mas na intenção de uso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo propõe a linguagem audiovisual para que o contato verbal e visual aumente a socialização e atenue a sensação de isolamento no contexto da educação online, pois faz o aluno sentir-se mais integrado com a turma e o professor. Traz ainda formas de uso já existentes para aplicativos que viabilize o vídeo curto e efêmero, preconizado pelo *SnapChat*, e ainda uma breve sugestão inédita de seu uso. Percebe-se que, a adoção de aplicativo de vídeo sem um planejamento pedagógico não o faz uma ferramenta interativa e construtora de conhecimento.

Contudo, as condições ideais para apresentar ao professor uma forma de utilização é dispor de uma representação de um modelo pedagógico, a ser desenvolvido no futuro. Um modelo que guie o professor nos pré-requisitos para utilizar tecnologias de forma pedagógica. Aspira-se também aplicar o modelo numa disciplina a definir, ajustando-o as necessidades do contexto aplicado.

REFERÊNCIAS

APARICI, R. (org). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

ARAGON, R; WICKRAMASINGHE, I. P. What has an Impact on Grades? Instructor-Made Videos, Communication, and Timing in An Online Statistics

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Course. **Journal of Humanistic Mathematics**, v.6, issue 2, p. 84-95, jul. 2016. Disponível em: <http://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1213&context=jhm>. Acesso em: 8 dez. 2016.

BLOOMBERG, M. **Mude o roteiro**: como criar um negócio de vídeo digital de sucesso. 2015. Disponível em: <https://www.bbhub.io/mld/sites/6/2015/06/Bloomberg-Media-Documento-Video-Digital1.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2016.

BORGES, T.; PACHECO, C. Modernos! Professores inovam e aderem ao Snapchat para incentivar alunos. **Correio 24 horas**, Salvador, 10 ago. 2016. Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/enem/noticia/modernos-professores-inovam-e-aderem-ao-snapchat-para-incentivar-alunos/?cHash=07cf151deca62b5c96800d7db1c28d45>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CIRIACO, D. Câmeras de celular: evolução que vai muito além dos megapixels. **Canaltech**, São Bernardo do Campo, 27 maio 2016. Disponível em: <https://canaltech.com.br/materia/smartphones/cameras-de-celular-evolucao-que-vai-muito-alem-dos-megapixels-67675/>. Acesso em: 25 nov. 2016.

DUTRA, C. G. F. S.; ARRUDA, D. P. A. O vídeo como recurso educacional na EaD. In: Seminário Internacional de Educação a Distância, 5, 2013, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CAED, 2013, p. 845-857.

FERNANDEZ, V. et al. Online discussion forums with embedded streamed videos on distance courses. **Journal of Technology and Science Education,** v. 4, n. 1, p. 25-38, mar. 2014. Disponível em: <http://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/91/120 >. Acesso em: 18 dez. 2016.

GLANCE, D. G. et al. The pedagogical foundations of massive open online courses. **First Monday**, Chicago, v.18, n. 5, maio, 2013. Disponível em: <http://firstmonday.org/article/view/4350/3673>. Acesso em: 4 jan. 2017.

HACK, J. R.; PIRES, L. B. Comunicação e educação na construção de materiais didáticos em áudio e vídeo: aportes teóricos e bases práticas para a elaboração e execução de roteiros educativos. **Relatório de Pesquisa de Demanda Induzida**, Joaçaba: UNOESC, 2006.

KHAN, S. **The one world schoolhouse**: Education reimagined. London: Hodder & Stoughton, 2012.

LOYOLA, G. F.; PIMENTEL, L. G.; GLÓRIA, B. G. Ensino de artes visuais a distância: o desafio das novas propostas didáticas audiovisuais e a série professor artista. In: Seminário Internacional de Educação a Distância, 5, 2013, Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte: CAED, 2013, p. 981-991.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

MOREIRA, J. F. C. Os telecursos da Rede Globo*:* a mídia televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998). 2006. 181 p. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciência Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MUIRHEAD, B. Integrating Creativity into Online University Classes. **Educational Technology & Society**, v.10, n.1, p. 1-13, set. 2007. Disponível em: <http://www.ifets.info/journals/10_1/1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

NORVIG, P. **Peter Norvig**: The 100,000 –s tudent classroom. Nova York: Films Media Group, 2012. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/peter_norvig_the_100_000_student_classroom.html >. Acesso em: 4 jan. 2017.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. Ipiranga, SP: Edições Loyola, 2006.

PRATT, K.; PALLOFF, R. ***Building Learning Communities in Cyberspace****:* effective strategies *for* online classroom*.* California*:* Jossey Bass Inc*, 1999.*

PRESSE, F. Snapchat lança bate-papos em grupo. **G1**, Rio de Janeiro, 14 dez. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/snapchat-lanca-bate-papos-em-grupo.ghtml>. Acesso em: 14 dez. 2016.

POSSEBON, S. **TV por assinatura**: 20 anos de evolução. São Paulo: Save Produção, 2009.

RAFAELI, S. Interactivity: from new media to communication. In: **Sage annual review of communication research**: advancing communication science. Beverly Hills: Sage, 1988, v. 16, p. 110-134. Disponível em: <http://gsb.haifa.ac.il/~sheizaf/interactivity/Interactivity_Rafaeli.pdf>. Acesso: 18 dez. 2016.

ROCHA, C. S.; BANDEIRA, W.; OLIVEIRA, F. G. Vídeos interativos? In: Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, 10, 2011, Brasília. **Anais...** Brasília: PPG Arte / Instituto de Artes / UnB, 2011, v. 1, p. 1-10. Disponível em: < http://www.medialab.ufg.br/art/anais/textos/CleomarRocha-WagnerBandeira-FlavioGomes.pdf.>. Acesso em: 1 jan. 2017.

SCHNEIDER, C. K.; RIBEIRO, L. O. M., A Produção de Vídeo para Internet na Educação a Distância. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 10, 2013, Belém. **Anais...** Belém: AEDI-UFPA, 2013, p. 208-223.

SCHMIDT, M. Lessons from Teaching Undergraduate Finance Online. **USFSP Digital Archive**, St. Petersburg, 13, dez. 2011. Disponível em: <http://rwahlers.iweb.bsu.edu/abd2011/submissions in PDF/p11_schmidt.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SILVEIRA, A. P. K. et al. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil. **Working Papers em Linguístic, Florianópolis**, v.11, n.2, p. 53-66, 2010.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

WEYRAUCH, M. S. Futuro da Veiculação de Vídeos na Internet. 2011. 75p. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Administração de Empresa, Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

p. 720

ISSN 1981-3031
Vol. 01

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO TUTOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM A PARTIR DO USO DOS PLANOS DE TUTORIA NA EAD DA UAB

Emmanuele Maria Correia Costa

Cleide Jane de Sá Araújo Costa

RESUMO: O estudo investiga contribuições do plano de tutora na prática do tutor na UAB/EaD de um curso da Universidade Federal de Alagoas. Com objetivo analisar a efetividade dos planos de tutoria na ação do tutor e se são instrumentos de suporte que auxiliam no processo de aprendizagem. É um estudo de caso de natureza qualitativa com finalidade de perceber a prática do tutor a partir do uso dos planos de tutoria que auxiliam no processo de aprendizagem dos alunos. Para a coleta de dados realizou-se pesquisa bibliográfica com base no Guia do Tutor da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância da Ufal, a análise dos planos de tutoria e a aplicação de questionário com tutores. O problema referiu-se: Quais as contribuições do plano de tutoria para a prática pedagógica do tutor no processo de aprendizagem na sala de aula virtual? Os resultados apontam que os planos de tutoria são efetivos na ação docente do tutor e são instrumentos de suporte que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem desde que respeitem os elementos mínimos considerados essenciais pela Cied e estejam descritos de forma clara e objetiva, ser socializados entre os tutores, com vistas a favorecer uma efetiva ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Plano de tutoria –Tutoria – Planejamento – Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a distância (EaD) é definida pelo Mistério da Educação (BRASIL, 2005) como uma modalidade de ensino, na qual a mediação didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem é apoiada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), com alunos e professores, desenvolvendo atividades educativas em diferentes lugares e em tempos diversos.

Atualmente muitos são os brasileiros que estudam EaD, seja a procura de formação inicial ou continuada. Tal procura foi motivada pela implantação

p. 721
ISSN 1981-3031
Vol. 01

da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na perspectiva da EaD o tutor possui um papel fundamental ao atuar junto com coordenador, monitor, alunos e professores no desenvolvimento e acompanhamento de atividades durante um período letivo. A tutoria é um trabalho docente que exige compreensão e envolvimento dos conteúdos, das temáticas durante os módulos das áreas. O tutor é o vínculo de ligação entre professores e alunos na prática pedagógica.Esse profissional apoia os professores, debate, aprofunda temas, contribui com as turmas, organizar o processo de acompanhamento e avaliação desses alunos por meio da mediação e interatividade no AVA. (DOMENIQUELLI, 2008)

Nesse contexto, este artigo visa compreender visão dos tutores *online* vinculados um curso de graduação na modalidade EaD/UAB,sobre a relevância do uso dos planos de tutoria, como instrumento de suporte ao tutor para auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos alunos tendo em vista a possibilidade de um acompanhamento mais formativo realizado pelos tutores dentro da sua atuação no AVA.

A pesquisa foi realizada com base numa abordagem qualitativa de cunho exploratório,

na qual a coleta de dados aconteceu a partir da aplicação de um questionário realizado com vinte quatro tutores online vinculados a UAB.

Como pressuposto entendeu-se que é preciso compreender a importância e a função que o plano de tutoria exerce para o bom andamento do trabalho do tutor, pois minimiza as dificuldades, além de organizar a ação pedagógica do mesmo na condução do seu trabalho.

2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA NA EAD/UAB

A docência na EaD acontece sob múltiplas perspectivas, que envolve as formas de ensinar e aprender. Deste modo há uma preocupação em desenvolver propostas para que o aprendizado aconteça de forma significativa. Para que isto ocorra o docente na EaD precisa compreender-se

ISSN 1981-3031
Vol. 01

como o mediador da aprendizagem. É nessa perspectiva que a mediação pedagógica entra em evidência.

De acordo com Ferreira (2013) a mediação deve se fazer presente em todo o processo visando oferecer ao estudante condições e meios necessários para a apropriação do conhecimento. Nesta ótica o professor na EaD assume diversas funções e se integra a uma equipe multidisciplinar.

As atividades docentes na EaD demanda um novo perfil de educador. Segundo Mill (2014), foram compostas equipes de profissionais que, complementem os saberes. Ele indica que o trabalho docente na EaD se constitui como coletivo, colaborativo, polidocente. Para atuar na EaD, o professor precisa além de conhecimentos pedagógicos e conhecimento do conteúdo, ele precisa dominar as TIC; ter capacidade para lidar com informações; saber gerenciar o tempo; e possuir capacidade para trabalhar em equipe.

Neste sentido, a mediação pedagógica é imprescindível para que a aprendizagem ocorra. Por mediação pedagógica Masetto (2008) define a atitude do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Masetto(2088) complementa que a medicação pedagógica coloca em evidência o papel do aprendiz como sujeito fortalecendo-o como ator que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos.

3 O TUTOR NO MODELO UAB, ATRIBUIÇÕES/FUNÇÕES

O tutor faz parte do sistema EaD, analisar suas concepções e práticas é fundamental. Para Bezerra e Carvalho (2008), o tutor é o profissional que atua diretamente com os alunos. Cabe ao tutor orientar, esclarecer dúvidas e acompanhar o estudo do aluno, ou seja, é um professor que deve mediar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Gonzalez (2005) defende que o trabalho da tutoria guarda em si à

ISSN 1981-3031
Vol. 01

essência da ação educativa desenvolvida pelo professor, é alguém essencial que no estabelecimento de suas mediações entre o estudante e as informações, fornece as direções, ou seja, possibilita a construção do conhecimento.

Desse modo, de acordo com Costa, Paraguaçu e Pinto (2009) a interação com a tutoria é uma forma de se propiciar ao estudante da EaD uma relação que apenas outro sujeito pode fornecer, contribuindo com sua formação, com suas experiências, com sua subjetividade. São essas ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos estudantes, orientando-os no processo interativo a obterem crescimento intelectual e autonomia.

Sathler (2008) enfatiza que a tutoria possui papel fundamental no acompanhamento dos alunos, pois é um elo entre os discentes com os docentes e a equipe técnica.

Na visão de Spressola (2008) o tutor deve ter uma série de qualidades que garanta a eficiência do acompanhamento, atendimento e das informações prestadas aos alunos, tais como: proatividade, cultura social, empatia, estabilidade emocional, cordialidade, liderança, capacidade de audição e de aceitação, entre outras.

Belloni (2001), por sua vez, define professor tutor como um profissional que orienta o aluno em seus estudos de acordo com as disciplinas de sua responsabilidade, em geral participa das atividades de avaliação.

Nas palavras de Silva e Figueiredo (2011) o tutor transmite as atividades propostas pelos professores aos alunos, ensina os discentes a utilizar as tecnologias, distribui o material didático. Cumpre a função de motivar, gerenciar os encontros presenciais, identificar as dificuldades acadêmicas e administrativas. Malvestiti (2005) complementa que tutor é o educador que ministra cursos à distância utilizando a internet, que se relaciona com os alunos realizando a mediação pedagógica, sendo responsável tanto pelo conteúdo quanto pelas questões motivacionais e de

p. 724
ISSN 1981-3031
Vol. 01

acompanhamento aos alunos.

Silveira (2005) enfoca que o tutor atua enquanto educador, ao interagir nas atividades, na medida em que explora a capacidade dos alunos. Torna-se um profissional com condições de aprender a aprender com competências para fazer da EaD um espaço criativo, formativo e comprometidos com a formação de alunos críticos e sujeitos pensantes.

Berti e Vermaas (2012) complementam que o tutor necessita buscar artifícios para diminuir a distância nos relacionamentos com seus alunos. Para que o estudante perceba que existe alguém do outro lado da tecnologia que passa a ser seu interlocutor no processo de construção do conhecimento.

Mill (2008) ainda afirma que o tutor é o elemento central do processo educacional e, portanto, a qualidade do seu trabalho é primordial para a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com a Resolução /CD/FNDE n. 8 de 30 de abril de 2010, tutor é o profissional selecionado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a um programa de pós-graduação. O tutor configura-se como um mediador no processo de ensino-aprendizagem, sendo o responsável pela motivação dos alunos e pela criação de oportunidades de aprendizagem. Ele acompanha os alunos durante o desenvolvimento das atividades de cada disciplina, orientando-os na sua realização. É o responsável pela avaliação da aprendizagem, fornecendo nota ao final de cada módulo. Um profissional que domina o conteúdo da disciplina de forma a auxiliar os alunos a sanar suas dúvidas.

No que tange ao padrão da UAB o tutor é um bolsista com formação na área do conhecimento do curso ou disciplina que vai atuar. É ele que acompanha o processo de ensino aprendizagem. Seu trabalho é desenvolvido em parceria com o professor, envolvendo-se nas atividades de docência, pois

ISSN 1981-3031
Vol. 01

atua nas atividades do aluno ao interagir e orientá-los.

O Guia do tutor UAB da Ufal (2014) amplia as atribuições do tutor traz como enfoque que ele tem um papel fundamental no processo ensino aprendizagem a distância, ao atuar como mediador das interações e problematização dos conteúdos curriculares de acordo com o planejamento dos recursos educacionais e atividades de estudo propostas pelo professor. Sendo um profissional responsável pelo monitoramento investigativo das ações e operações realizadas pelos estudantes no processo de estudo de acordo com o plano de ensino de cada disciplina. Demonstra a necessidade haver um plano de tutoria como forma de estabelecer estratégias de acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos alunos. Cabe ao professor disponibilizar com antecedência ao tutor o plano de ensino, material didático e o plano de tutoria.

4 O PLANO DE TUTORIA COMO INSTRUMENTO DA AÇÃO TUTORIAL

Os tutores acompanham os alunos durante o período da atividade, sendo assim é importante pontuar as funções da tutoria definida pela instituição. Como parte integrante do material didático, existe o manual e o guia de estudo. O manual é um material que pode ser dirigido ao tutor, como recurso de orientação do ensino ou ao aluno apresentando e explicitando o conteúdo a ser estudado de forma clara e objetiva, de modo a oferecer informações suficientes para sua compreensão. O guia de estudo é um recurso suplementar e de orientação sobre como participar de um curso em EaD. (FERNANDEZ, 2009). Os guias de estudo apresentam a organização e a estrutura do curso que podem ser direcionados: um guia para o aluno e um para o tutor.

Os profissionais que criam os cursos dedicam muita atenção aos guias, pois constituem um apoio para as demais tecnologias. Nele devem conter orientações sobre a estrutura da disciplina e a forma de interação. Deve comunicar as metas e os objetivos a respeito da disciplina. (MOORE;

ISSN 1981-3031
Vol. 01

KEARSLEY, 2008)

Segundo Guarezi e Grudtner (2007), existe a necessidade de professores e tutores discutirem o plano de trabalho e o material a ser trabalhado em parceria antes do início do curso. Nas palavras das mesmas autoras, planejamento é o ato de refletir sobre as possibilidades de escolhas e, consequentemente, de ações a serem tomadas. Envolve uma ação dialética com possibilidade de diálogo constante entre reflexão e ação. Para elas, o plano de tutoria compreende o produto final do planejamento, que se materializa com o registro escrito, sistematizado e com justificativa sobre: O que será feito? Para quem será feito? Por que será feito? Como será feito? Quando será feito? Para as autoras, na EaD o plano de tutoria é uma ferramenta indispensável à prática do tutor. Por meio dele, os tutores podem se orientar para o apoio mais interativo e efetivo dos alunos. Sendo assim, plano de tutoria é um instrumento que orienta as atividades dos tutores. Servindo para nortear as ações dele, pontuando suas atividades e guiando os procedimentos para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos em EaD.

No contexto local desse artigo de acordo com a proposta da Coordenadoria Institucional de EAD (CIED) estabelecido no guia do tutor (2014), o plano de tutoria configura-se como uma parte integrante do material didático na EaD. Ele tem uma significativa importância, pois a partir dele o tutor poderá desenvolver seu trabalho de forma clara e concisa, em harmonia com o que estiver estabelecido no plano no que se refere aos objetivos da disciplina, bem como os critérios a serem solicitados pelo professor.

A incorporação do plano de tutoria no processo formativo deve incluir uma série de elementos de uso, de forma explícita e formalizada das ferramentas incorporadas. Tais procedimentos de uso são essenciais e constitui um referencial inicial a partir do qual o tutor norteará a organização das atividades em torno dos conteúdos, nas tarefas de ensino e aprendizagem, ou seja, as estruturas de participação ou os sistemas de

p. 727
ISSN 1981-3031
Vol. 01

regras que estabelecem quem pode dizer ou fazer o que durante a realização das atividades previstas na disciplina.

Para o planejamento do plano de tutoria se faz necessário resgatar o plano da disciplina, o plano de ensino e o plano de aula para haver o encadeamento dos documentos. O plano de tutoria deve conter os seguintes elementos descritos pelo guia do tutor da Ufal (2014): Objetivos que descreve o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que será mobilizado pelos alunos no processo de aprendizagem; Conteúdos refere-se aos conhecimentos sistematizados e organizados que serão utilizados pelo tutor; Estratégias de ensino são os métodos, técnicas e processos que serão utilizados pelo tutor para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Deve conter também os procedimentos para o tutor conduzir o acompanhamento. O professor descreve como a atividade deve ser conduzida, as intervenções, para que o acompanhamento do tutor possa atender aos objetivos da atividade; Recursos didáticos são ferramentas e recursos para ampliar as possibilidades de aprendizagem; Avaliação é o processo pelo qual se pode verificar se ocorreu a aprendizagem. Deve pontuar os aspectos que serão observados no acompanhamento dos alunos; Cronograma, consiste no período de realização de cada atividade e atribuições do tutor.

O plano de tutoria configura-se como uma parte integrante do material didático na EaD. Ele tem uma significativa importância, pois a partir dele o tutor poderá desenvolver seu trabalho de forma clara e concisa, de acordo com o que estiver estabelecido no plano tendo como referência os objetivos disciplina, bem como os critérios de avaliação e correção das atividades a serem solicitados pelo professor. (UFAL,2014)

Para que o tutor possa exercer sua função de mediador da aprendizagem ele necessita de informação, apoio, recursos, oportunidades de desenvolvimento e competências. Além disso, antes de iniciar os trabalhos, o tutor necessita conhecer: a filosofia específica da EAD e da instituição de ensino; ter uma definição clara da sua função; os objetivos; o material didático

ISSN 1981-3031
Vol. 01

a ser utilizado entre outros.

De acordo com Ramos (2014) o tutor participa da avaliação do desempenho do aluno e o fornecimento do feedback que contribui para a aprendizagem na EaD. Para isso, o tutor deve ter: informação sobre as expectativas dos alunos no que diz respeito à avaliação; conhecimento do regulamento e requisitos referente à avaliação na instituição.

Polak (2009) afirma que o tutor necessita de parâmetros avaliativos, que devem ser compartilhados com o professor que coordena a disciplina para que possa auxiliar o processo de aprendizagem. Uma vez que, o tutor ao avaliar o aluno lhe atribui uma nota, precisa ter critérios para que tanto o tutor como o aluno saibam o que e como está sendo avaliado. Segundo ele o estabelecimento de critérios avaliativos minimiza o poder avaliador, desmistifica a avaliação e torna o processo mais natural. Quando a aluno conhece como e por quem será avaliado, torna-o mais seguro e dá a instituição mais credibilidade.

Para que isto aconteça o plano de tutoria precisa conter todas as informações necessárias ao bom andamento da disciplina com vistas a melhorar a qualidade do trabalho do tutor. É um instrumento que norteia as atividades da tutoria e os procedimentos para o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem.

O importante é que antes do início das atividades o professor e tutor disponibilizem um momento para socializar o plano de tutoria. Deve ser um momento de diálogo para a troca de experiência e deve ser mantido periodicamente no decorrer da disciplina, pois sempre será necessário reajuste dos conteúdos a depender do andamento do processo. Pois, o trabalho na EaD consiste numa parceria entre professor e tutor.

Ao professor responsável pela disciplina, sua função compreende em elaborar o material didático, como base nisto o professor irá elaborar o plano de tutoria, que envolvem os processos de ensino aprendizagem dos alunos e as atribuições do tutor para determinada disciplina.O plano de tutoria é um

ISSN 1981-3031
Vol. 01

instrumento que norteia todas as ações da disciplina, é nele que são expressos os objetivos que deverão ser alcançados e os conteúdos que serão aprendidos pelos alunos. Nele são expressos os instrumentos de ação pedagógica de ensino e aprendizagem para que o tutor possa acompanhar o processo de avaliação das atividades, o que deve estar em harmonia com a proposta de avaliação do plano da disciplina.

De acordo com Lima (2013) a incorporação do plano de tutoria no processo formativo deve incluir uma série de normas e procedimentos de uso como: identificação da disciplina, identificação do professor, ementa do curso, objetivos da disciplina, metodologia de trabalho, avaliações e detalhamento da pontuação, tipo de atividade, prazos limites para a entrega de atividades dentre outros. Tais normas e procedimentos de uso são elementos essenciais e constitui um referencial inicial de como o processo de ensino aprendizagem dever ser conduzido. A partir do plano de tutoria o tutor norteará a organização das atividades em torno dos conteúdos, das tarefas de ensino e de aprendizagem respeitando os elementos mínimos do que foi proposto pelo professor, permitindo assim ao tutor uma visão detalhada de sua atribuição na disciplina a qual acompanha.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo se configura na abordagem qualitativa, que segundo Creswell (2010), trabalhará com representações e opiniões subjetivas dos sujeitos envolvidos, neste caso, o tutor online, com o intuito de investigar os planos de tutoria e a forma de intervenção utilizada pelos tutores de um curso de graduação da UAB/ Ufal, no que se refere a um processo de ensino aprendizagem a partir da ação docente realizada pelo tutor dentro do AVA Moodle. Tendo como metodologia um estudo de caso (FLICK, 2009) sendo esta a mais adequada, na medida em que se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos com vistas a observar a realidade da sociedade. A análise teve como base as respostas do questionário realizado com os

p. 730
ISSN 1981-3031
Vol. 01

tutores online. Através disto pode-se compreender se os planos de tutoria são efetivos na ação docente do tutor, e se são instrumentos de suporte que contribui para o processo de ensino aprendizagem.

6 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados e analisados foram extraídos das respostas do questionário realizado com os tutores *online* em meados de fevereiro de 2015. A partir disto realizou-se um questionário com vinte quatro tutores *online* vinculados a UAB/Ufal. A identificação dos tutores decorreu-se pela letra (T) seguida do número ordinal. O questionário foi realizado a partir de perguntas abertas e fechadas e as respostas foram enviadas pelo google drive.

As respostas dos tutores, referente à relação professor autor e tutor para socializar as ações do plano de tutoria refere-se à disponibilidade do plano de tutoria antes do início da disciplina, os momentos de interação entre eles e de que forma a interação acontece. Vinte tutores informaram que recebem o plano de tutoria, às vezes, antes do início da disciplina. Dois dos tutores afirmaram que nunca recebem o plano de tutoria e os outros dois disseram que sempre recebem com antecedência. Os tutores foram unanimes ao enfocar que quando o plano de tutoria é disponibilizado antes do início da disciplina o tutor já se organiza e otimiza todo o processo, possibilitando a organização das atividades antecipadamente.

Quanto aos momentos de interação professor e tutor dezessete tutores informaram que às vezes existem momentos de interação, três tutores disseram que sempre ocorre e quatro tutores informaram que nunca ocorre.

Um dos pontos relevantes na fala dos tutores demonstra que sem a interação como o professor algumas atitudes poderão ficar prejudicadas e os tutores se sentem limitados na condução da sua função. E para eles é possível a interação através de mensagens via AVA, e-mails e ligações telefônicas.

Quanto as dificuldades encontradas pelo tutor para colocar em prática

ISSN 1981-3031
Vol. 01

o plano de tutoria pelos tutores . Eles apontam quais os elementos contidos no plano que apresentam mais dificuldades na interpretação das informações. O quadro 1 mostra o quantitativo de respostas:

Quadro 1 – Elementos do plano de tutoria X Dificuldades na interpretação

Elementos do plano de tutoria	Respostas dos tutores
Objetivos	7
Conteúdos	5
Estratégias de Ensino	3
Recursos	5
Avaliação	12
Cronograma	8

Fonte: Autora,2015

Quanto a característica e utilidade do plano de tutoria foram analisadas na questão que trata da relevância do uso do plano de tutoria para a ação docente. Sobre a necessidade do plano de tutoria para a realização dos trabalhos Vinte dois tutores responderam que é muito útil e apenas dois tutores responderam que é pouco necessário. Vale enfatizar que nenhum tutor considerou o plano de tutoria desnecessário. As justificativas de algumas respostas foram às seguintes:

> T19 - É através dele e do tutor que o professor se faz presente nas salas de aulas virtuais da EAD. É ele que vai respaldar o tutor para realizar o feedback aos alunos e realizar a atribuição das notas. Sem o plano de o tutor não terá parâmetros para a realização da mediação pedagógica.

A partir disto confirma-se que o plano de tutoria faz parte da prática pedagógica na EAD, pois é a partir dele que se baseiam todo o direcionamento do trabalho. É no plano de tutoria que observam os objetivos de cada atividade e como as mesmas devem ocorrer.

Quanto a relevância do plano de tutoria para a mediação pedagógica vinte e três tutores responderam que sim, o plano de tutoria é relevante para a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

melhoria do processo ensino aprendizagem. Somente um tutor considera que o plano de tutoria não é relevante. E as justificativas são as seguintes de acordo com o recorte da fala dos tutores:

> T18 – [...] é de fundamental importância na construção dos processos de ensino e aprendizagem, pois, norteia as práticas do tutor. [...]contribui para que o tutor tenha maior confiança no acompanhamento dos estudantes.

Sobre o uso efetivo do plano de tutoria e se possibilita a mediação pedagógica durante a as interações no AVA como forma de potencializar a aprendizagem dos alunos vinte e um tutores afirmaram que sim, o uso do plano de tutoria potencializa a ação pedagógica, que por sua vez, contribui para a aprendizagem dos alunos. E três tutores afirmaram que não há relação com o uso do plano de tutoria e a mediação pedagógica. Os tutores justificaram suas respostas a partir das seguintes falas:

> T2- A mediação depende de quem a faz, mas o plano define os passos que precisam ser trilhados.
> T3- O plano de tutoria vai dar o suporte o tutor e assim facilitar o acompanhando da disciplina.
> T14- Porque podemos manter uma maior interação com os alunos, uma vez que estamos seguros quanto aos critérios de avaliação.
> T19 - [...] se nossa função é mediar o trabalho pedagógico, quanto mais informações tivermos, mais poderemos contribuir.

Os planos de tutoria dão o direcionamento ao tutor tendo em vista a um melhor acompanhamento dos alunos. É por meio da mediação pedagógica que o estudante consegue condições necessárias para a assimilação do conhecimento. Desta forma, o plano de tutoria deve favorecer a mediação pedagógica.

No quesito utilização ou dispensa do plano de tutoria pelo tutor experiente foram analisadas a partir das respostas dos questionários. Ao perguntar se a experiência como tutor poderia dispensar o uso do plano da tutoria sem prejudicar a ação pedagógica, a resposta foi unânime os vinte

ISSN 1981-3031
Vol. 01

quatro tutores disseram que não. Todos os tutores enfocam que mesmo com a experiência o plano de tutoria é de suma importância para potencializar a prática docente tendo em vista um melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos. Os tutores justificaram as respostas nas seguintes falas:

> T 8- O tutor com experiência pode realizar o seu trabalho, mesmo sem o plano de tutoria, para não deixar o aluno prejudicado nem comprometer a imagem do curso, no qual está realizando a mediação pedagógica. Mas a ação pedagógica será prejudicada, pois o tutor não construiu o material didático da disciplina, nem sabe com certeza qual a expectativa do professor sobre as respostas que o tutor para o aluno, principalmente sobre a atribuição das notas nas atividades.

Nesse item de análise, a partir da fala dos tutores, confirma-se que o uso do plano de tutoria é indispensável para o bom acompanhamento da disciplina, pois cada uma possui suas especificidades e objetivos de aprendizagem diferenciados.

No que se refere a questão dos critérios de correção constituintes do plano de tutoria se atendem as expectativas dos tutores. Oito tutores responderam que os planos de tutoria atendem suas expectativas, dezesseis deles disseram que as vezes e zero disseram que nunca atendem. As justificativas do tutores relacionada aos critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos apresentadas pelo professor da disciplina são os seguintes:

> T1- Nem sempre os critérios são bem detalhados.
> T 4- Poderia ser discutido e planejado com os tutores.
> T10 - Falta detalhamento. Sem critérios para a geração das médias dos alunos.
> T11- Fica muito vago, mecânico e com muitas dificuldades de assimilar o que o professor quer. Falta reunião entre o tutor e professor para explicar o plano de tutoria.
> T16- [...] É através dele que identificamos o que o professor pretende que o aluno aprenda.

Este item constata que a falta de detalhamento nos critérios de avaliação apresentados pelo professor da disciplina compromete o processo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

de avaliação dos alunos. Sendo assim, os critérios de avaliação poderiam ser discutidos em conjunto entre professor e tutor, a partir do processo de interação, pois os tutores reforçam que a falta de contato com o professor impede que as ações possam ser mais detalhadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu acerca da prática docente do tutor a partir do uso dos planos de tutoria que auxilia no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que os planos de tutoria se configuram como um documento de suporte ao tutor que auxilia a prática pedagógica deste profissional no que se refere ao processo aprendizagem dos alunos.

Na discussão compreendeu-se que o plano de tutoria é um instrumento que norteia as ações de acompanhamento dos alunos na disciplina, é nele que são expressos os objetivos que deverão ser alcançados e os conteúdos a serem assimilados. O plano de tutoria deve contemplar os elementos de ação pedagógica de ensino e aprendizagem para o tutor mediar o processo de aprendizagem dos alunos.

Pode-se detectar segundo os tutores que com o uso dos planos de tutoria aumenta a qualidade da mediação pedagógica que contribui para a melhoria do processo aprendizagem dos alunos. No entanto, ainda existem fragilidades, no que se refere à estrutura e clareza nas informações contidas nos planos de tutoria. Percebeu-se que os professores conteudistas apresentam dificuldades em elaborar o plano de tutoria seguindo os critérios estabelecidos pela CIED.

Os pontos de constatação afirmam que é preciso compreender a importância e a função que o plano de tutoria exerce para o bom andamento do trabalho do tutor, pois minimiza suas dificuldades, além de organizar a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ação pedagógica do mesmo na condução do seu trabalho.

A análise da prática docente do tutor online sugere uma promoção de melhorias na estruturação bem como o maior envolvimento com a equipe de produção do material didático e o acompanhamento de um especialista em planejamento das ações em EAD. Além de um processo contínuo de interação professor e tutor que são fundamentais para o bom andamento do processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BERTI, K. A. de F.; VERMAAS, L. L. G. L. Avaliação e gestão da tutoria: uma dupla dinâmica para o bom andamento do curso. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO A DISTÂNCIA;ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/ 37/13>. Acesso em: 8 dez. 2013

BRASIL Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução /CD/FNDE n. 8 de 30 de abril de 2010. Estabelece orientações, critérios e procedimentosrelativos à transferência automática... *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*,Poder Executivo, Brasília, DF, 19 abr.2010. Seção 1.

COSTA, C. J. de S.; PARAGUAÇU, F; PINTO, A de C. Experiências interativas com ferramentas midiáticas na tutoria online. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 79, p.121-137, jan. 2009.

CRESWEL, J. W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3.ed. Porto Alegre:Artmed, 2010.

DOMENIQUELLI, A. M. T. A organização do trabalho do professor-tutor. In SATHLER, L; AZEVEDO, A. B. *Orientação didático-pedagógica em cursos a distância*. São Bernardo do Campo: Umesp, 2008.

FERNANDEZ, C. T. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distancia*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap.54, p. 395- 402.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

FERREIRA, R. B. A.;, SILVA, I. M. M. *Didática no contexto da educação a distância*: quais os desafios? Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2009/DIDATICA_NO_CONTEXTO_DA_EDCUACAO_A_DISTANCIA_QUAIS_OS_DESAFIOSraad2010.pd>Acesso em: 29 de abr. 2015

FLICK. U. *Métodos de pesquisa*: Introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZALEZ, M. *Fundamentos da tutoria em educação a distância*. São Paulo:Avercamp,2005.

GUAREZI, R.; GRUDTNER, S. *Planejando as ações da tutoria*. Disponível em:<>.Acesso em: 13 de jan. 2014.

LIMA, M. A. A. Planos de tutoria e expectativas do tutor da UAB. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2013/cd/326.doc>. Acesso em: 18 maio 2015.

MALVESTITI, M. L. *Tutoria em cursos pela internet.* Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/032tcd5.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN,J.M.; MASETTO M.T.; BEHRENS,M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* São Paulo: Papirus, 2008.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia,* Ano 2 , v. 2, n. 4 ago./dez. 2008. Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/outros/artigo-mill>. Acesso em: 19 mar. 2014.

MILL, D. et al. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos um relato de experiência. In: MILL, D. RIBEIRO, L. R. C., OLIVEIRA, M. R. G. *Polidocência na educação a* distância: múltiplos enfoques. São Carlos: Edufscar, 2014.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância*: uma visão integrada**.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

POLAK, Y. N.de S. Avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distancia*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 21, p. 153-160.

RAMOS, M. da S. *Qualidade da tutoria e a formação do tutor*: os efeitos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

desses aspectos em cursos à distância. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/ trabalhos/poster/AT1/112988.pdf>. Acesso em: 23 ago.2014

SATHLER, L. A tutoria em cursos superiores a distância. In SATHLER, L; AZEVEDO, A.B. *Orientação didático-pedagógica em cursos a distância*. São Bernardo do Campo: Umesp, 2008.

SILVA, C.G; FIGUEIREDO, V.F. A importância do tutor para a aprendizagem no ensino a distância.*Paidea@ Revista Científica de Educação a Distância*, v.2, n. 4, jul. 2011. ISSN 1982-6109 Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br /index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=201&path[]=176>. Acesso em: 8 dez. 2013.

SILVEIRA, R. L. B. L. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. *Revista Iberoamericanade Education*, México, v. 35, 2005. ISSN: 1681-5653. Disponível em:<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>. Acesso em: 18 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Coordenadoria Institucional de Educação a Distância. *Guia do tutor*. Maceió, [2014-]. Disponível em: <http://www. ufal.edu.br/cied/documentos/GUIADOTUTOR.pdf>. Acesso em 24 jun. 2014.

_____. Coordenação Institucional de Educação a Distância. *Polos UAB.* Maceió. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/cied/polos-de-ead> Acesso em: 26 jul. 2014

p. 738

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NUMA PRÉ-ESCOLA: sobre competências de crianças

Elton André Silva de Castro

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo promover algumas reflexões sobre as interações entre uma criança com paralisia cerebral (chamada Laura, também denominada de sujeito focal) com parceiros de idade e suas professoras no contexto de uma sala de aula, numa escola de educação infantil pertencente à rede pública de ensino da cidade de Maceió. Busca-se compreender os processos de significação configurados nas interações ente crianças e entre estas e seus parceiros adultos, buscando reconhecer as competências de crianças em atuar nas atividades pedagógicas e nas diversas situações do cotidiano da pré-escola potencializando situações de aprendizagem e cuidado quando implicava-se a presença de Laura. Estabelecemos especial atenção para comportamentos e/ou habilidades manifestas pelas crianças e a natureza do foco pedagógico expresso pelas professoras quando no manejo do sujeito focal. Os dados que embasaram estas reflexões resultaram de recortes, por episódio, do material empírico produzido em estudo longitudinal desenvolvido num período de 6 meses utilizando observação videogravada das atividades desenvolvidas com o sujeito focal na sala de aula, bem como da realização de entrevistas com as três professoras que atuaram com Laura e sua família, sessões de autoscopia de episódios videogravados das atividades em sala de aula com a professora auxiliar e registros adicionais do pesquisador em diário de campo. Para esta comunicação optou-se por utilizar apenas os dados decorrentes de dois episódios de interação recortados dos registros videográficos que foram analisados numa perspectiva microgenética. As análises permitem considerar que as interações no cotidiano da inclusão estão repletas de significações que indicam a prontidão de crianças de acompanhar demandas do sujeito focal, através de manifestações de cuidado e prontidão para atuar em co-participação com o adulto. Adultos apresentam dificuldades para aceitar a co-participação de crianças nas interações partilhadas com o sujeito focal. Defende-se o uso reflexivo em processos formativos das análises de episódios de interação para fomentar a formação de professores na educação infantil com o intuito de aprimorar práticas pedagógicas no campo da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar, Interação Social, Inclusão Educacional, Paralisia Cerebral.

1 INTRODUÇÃO

p. 739

ISSN 1981-3031
Vol. 01

A nossa contemporaneidade trouxe uma série de demandas de atenção, atendimento e acompanhamento de estudantes com necessidades específicas[71] que impactam no cotidiano das práticas pedagógicas. Entre elas, as crianças com paralisia cerebral na pré-escola exigem de cada profissional um redimensionamento de suas potencialidades, instaurando a dúvida sobre as capacidades dos adultos cuidarem e educarem e dos sujeitos de seguirem processos de escolarização que, frequentemente, homogenizam sujeitos em categorias universalizantes, mesmo quando tratamentos de crianças com deficiência.

Diante deste cenário, adultos e crianças mergulham em processos culturais que os constituem como sujeitos que manejam significações e objetos do mundo para situar-se na realidade, para criar sobre e a partir do cotidiano, para desenhar suas trajetórias de desenvolvimento e aprendizagem.

Quem tem competência para cuidar de crianças? Crianças aprendem com crianças? Crianças oferecem possibilidades de construir lugares públicos de significação para apoiar ou ancorar seus parceiros nos caminhos da significação da realidade, ou apenas os adultos são capazes destas tarefas?

Nossa intenção, com esta comunicação é propor reflexões a partir de recortes de um material empírico que resultou de pesquisa, delineada enquanto estudo de caso longitudinal realizado no período de agosto de 2015 a janeiro de 2016, através da observação videogravada das atividades pedagógicas desenvolvidas numa pré-escola da rede pública de ensino na cidade de Maceió (Alagoas).

Esta comunicação intenciona contribuir com profissionais ocupados com processos de inclusão de crianças com necessidades específicas, especialmente, no contexto da educação regular e infantil. Neste sentido, ele

[71] A partir de Glat e Pletsch (2011) concebemos estudantes com necessidades educacionais especiais ou específicas como aquele com demandas específicas que determinam o emprego de “diferentes formas de interação pedagógico e/ou suportes adicionais”.

p. 740
ISSN 1981-3031
Vol. 01

pretende dialogar com professoras e professores de escolas regulares, oferecendo possibilidades de reflexão sobre o papel das interações entre parceiros de idade e adultos a partir do estudo de caso longitudinal de uma criança de 5 anos em seu primeiro ano de escolarização que vive com paralisia cerebral.

A paralisia cerebral é compreendida como uma encefalopatia crônica, não progressiva, originada por lesão pré, peri ou pós natal, afetando sujeitos no início da vida. Caracteriza-se por disfunção motora, podendo associar-se com comprometimentos cognitivos e sensoriais (ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2009).

2 DESENVOLVIMENTO

Através da interação com o outro social, a criança assume um lugar na dinâmica das produções culturais: tem acesso aos diversos saberes produzidos por seu grupo comunitário, produzindo novos sentidos sobre a sua condição de membro da espécie humana, afetando e sendo afetado simbolicamente no encontro intersubjetivo (LEONTIEV, 2006; LURIA, 2006; VYGOTSKY, L. S., 1996; VIGOTSKI, 2012).

Vigotski sugere que há uma estreita vinculação entre a criança que se constitui e o meio como lugar e vetor do desenvolvimento. A aparente fixidez ou imobilidade do meio esconde que a presença do sujeito é poderosamente interventiva: a presença e a ação do sujeito convertem-se em poderosa intervenção sobre o meio na medida em que se produzem mudanças nos significados encontrados em determinado momento da vivência do sujeito. Importante frisar que no desenvolvimento do sujeito a vivência das situações vividas no meio determina qual a importância que esta situação ou meio terá.

Em suas palavras: “Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

seu desenvolvimento futuro" (2012, p. 284). Vigotski vai delineando uma perspectiva em que o processo de desenvolvimento humano está imbricado a uma concepção de meio enquanto elemento que recebe significações.

Então o processo de constituição do sujeito é marcado tanto pela vivência da experiência (em sua significação) quanto ao manejo destas significações primárias em um plano de reinterpretação constante do que experimenta. Vigotski (2012, p. 382-384) defende que o meio não deve ser investigado tomando o que ele apresenta em seus componentes ou eventos, mas sempre em relação com a criança que nele está inserida.

Um dos pontos altos das reflexões de Vigotski (2012, p. 333) é quando ele comenta algumas pesquisas de Piaget ao referir-se ao desenvolvimento sensório-motor, pontuando que os movimentos que o bebê executa no seu "entorno imediato e todos os movimentos que coincidem com seus esforços são percebidos por ele, tendo uma resistência dos objetos e das pessoas que o obrigam a distinguir em seu entorno, alguns cetros de referência, a singularizar seu 'eu' e outros objetos".

O desenvolvimento cultural da criança requisita o desenvolvimento de funções psicológicas e suas aplicações em situações contextuais organizadas culturalmente. O desenvolvimento da atenção, a aquisição de linguagem e a utilização de ferramentas promovem a passagem dos limites do orgânico, rumo às grandes transformações que se organizam para sustentar seu desenvolvimento cultural (Vygotski, 2012b, p. 332).

O processo de ensino é o que promove toda uma série de situações planejadas pelo professor e promovida nas interações que, por vezes, lhe escapam ao controle que alteram o momento cognitivo da criança.

Este caráter transformacional e dinâmico da zona de desenvolvimento iminente ou proximal, revela o que Valsiner e Vander Veer (2016, p. 365) apontam como sendo dois momentos no tempo do desenvolvimento cognitivo da criança: aquilo que ela domina e executa sem a orientação de um parceiro

p. 742
ISSN 1981-3031
Vol. 01

refere-se às funções psicológicas já amadurecidas, um ontem como temporalidade e, o que ela desempenha em cooperação com seus parceiros mais capazes, prenuncia e revela as conquistas de amanhã.

Em certa medida, a deficiência é uma "insuficiência e atua como tal", estabelecendo fatores que dificultam a adaptação da criança ao contexto cultural em que se situa. De outra perspectiva:

> (...) é devido precisamente que a deficiência origina dificuldades, obstaculiza o desenvolvimento e altera o equilíbrio normal e a adaptação da criança, que se torna um estímulo para a criação de vias colaterais de adaptação que substituem ou sobrepõem as funções em seu desejo de compensar a deficiência e levar todo o equilíbrio alterado do sistema a uma nova ordenação" (VIGOTSKI, 2012a, p. 312).

E complementa que é necessário analisar o que existem de possibilidades de criação de vias colaterais de desenvolvimento. Vigotski recusa a ênfase que se estabelece numa compensação estritamente orgânica e apresenta-nos a seguinte hipótese: "(...) o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural" (VIGOTSKI, 2012a, p. 313).

Em continuidade à elaboração do conceito de compensação, Vigotski (2012b, p. 224) propõe que é necessário também investigar o papel da coletividade para o desenvolvimento cultural da criança com deficiência (que em alguns instantes ele faz referência direta à criança com atraso mental). Recomendava que, nas escolas, os grupos de crianças deveriam ser formados contendo, por exemplo, crianças com diferentes níveis de retardo mental. Embora ele estivesse compondo um grupo predominantemente ou totalmente composto por crianças com deficiência, sua intenção era permitir que uma "criança mais dotada intelectualmente" atuasse frente a outra com menor capacidade.

Há um plano de interação, quando do encontro intersubjetivo, em que se encontram a criança e seu parceiro. Neste encontro, considerando os

p. 743
ISSN 1981-3031
Vol. 01

processos descritos anteriormente, a criança é mobilizada pelas ações do seu parceiro, enquanto outro social, pode agora ver em seu entorno a ampliação das possibilidades de leitura do mundo cultural, a partir da apresentação, nomeação/identificação e modos de utilização por seu parceiro dos signos e instrumentos culturais. Quando imersa nestas experiências, a criança produz significações e organiza suas vivências. Aquele que opera inaugurando novos processos semióticos de leitura do mundo e de si, transforma-se constituindo-se sujeito.

2.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Os dados que embasaram estas reflexões resultaram de recortes, por episódio, do material empírico produzido em estudo longitudinal desenvolvido num período de 6 meses (de agosto de 2015 a janeiro de 2016) utilizando observação videogravada das atividades desenvolvidas com o sujeito focal na sala de aula, bem como da realização de entrevistas com as três professoras que atuaram com Laura e sua família, sessões de autoscopia de episódios videogravados das atividades em sala de aula com a professora auxiliar e registros adicionais do pesquisador em diário de campo. Para esta comunicação optou-se por utilizar apenas os dados decorrentes de três episódios de interação recortados dos registros videográficos que foram analisados numa perspectiva microgenética.

Portanto, ao articular as perspectivas de estudo de caso e planejamento longitudinal, tem-se em mente que foi possível observar, com registros em videografia, a constituição dos significados pessoais atribuídos às diferentes experiências de vida dos sujeitos, com ênfase em episódios de interação, diálogos estabelecidos, negociação de significados e produção de sentidos subjetivos mobilizando comportamentos no contexto da sala de aula.

Elegeu-se uma criança com paralisia cerebral, menina com idade de 5 anos, que não falava e com pequena capacidade de vocalização,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

com movimentos limitados dos braços e mãos e basicamente sem movimento nas pernas, características que impactavam na interação social com seus parceiros de idade e adultos que lhes cercavam. A criança, denominada de sujeito focal, que chamamos de Laura, vive desde 1 ano e 4 meses com uma família substituta que lhe cuida tendo obtido judicialmente sua tutela. É aluna matriculada numa escola de educação infantil da rede pública municipal de Maceió (Alagoas), experimentando desde o final de maio de 2015 o início do seu processo de escolarização.

Com esta seleção buscou-se entender as singularidades de um processo de inclusão a partir da trajetória de desenvolvimento e aprendizagem significada no cotidiano compartilhado de uma sala de aula. Foram observados todos os procedimentos concernentes à produção de pesquisas com seres humanos que determina à legislação brasileira e, após análise de parecerista, obteve-se aprovação de sua execução do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Com o uso de filmadora digital, foram coletados dados através da videogravação de cenas do cotidiano de atividade em sala de aula. Nestas coletas, focalizou-se sempre o sujeito focal e os seus parceiros de idade e adultos com que interagiu.

A partir dos registros videográficos, foram recortados, descritos e analisados episódios interacionais, baseando-se nas propostas de Gil (2009), Pedrosa e Carvalho (2005) e Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002). Tomamos como referência a análise microgenética em sua potencialidade para estudar detalhadamente as evoluções/transformações entre “agente e situações” (MEIRA, 1994), buscando inferir as significações que são produzidas nas interações entre parceiros, no contexto empírico.

Apoiamo-nos nas propostas de Gil (2009) e Pedrosa e Carvalho (2005) para afirmar que não partiremos de hipóteses ou categorias *a priori* que pretendam explicar os comportamentos ou as interações. No dizer de Pedrosa e Carvalho (2005, p. 92 e 93), buscamos “alçar as regulações

p. 745
ISSN 1981-3031
Vol. 01

recíprocas inerentes ao processo interacional". Nossas unidades de análise foram elaboradas/circunscritas na observação dos "eventos interindividuais", observando tanto trocas entre díades, eventos triádicos e de pequenos grupos de sujeitos como propõem Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002).

2.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Adiante o leitor terá acesso a apresentação dos dados empíricos, dois episódios de interação serão descritos e analisados segundo nossa proposta de compreensão a partir dos referenciais descritos anteriormente.

Episódio 1: A permanência de um objetivo pedagógico e as interpretações sobre Laura.
Data: 10 de agosto de 2015
Duração: 3min06s
Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6), Vitória (4;6)

No sentido horário, estão à mesa, Vitória, Laura, Mônica, Rita e Bárbara. Bárbara está com vários lápis de cor na mão. Vitória permanece abaixada à direita de Laura. Mônica continua sua tentativa de fazer Laura segurar o lápis, dizendo: "Dá a mão, Laura!" Vitória acompanha atentamente a ação de Mônica. Esta larga o lápis na mesa e passa a repetir "Dá a mão, Laura! Dá a mão!". Vitória dirige-se para alcançar o lápis e Laura, acompanhando o movimento de Vitória, vira seu rosto para ela abrindo a boca; parece querer mordê-la. Vitória coloca o lápis em pé na mesa olhando fixamente para Laura, Mônica solta mão da Laura e toma o lápis de Vitória recolocando-o em cima da mesa. Antes Vitória esboçava um sorriso para Laura, agora fica séria. Mônica chama a atenção de Laura: "Laura! Abre a mão!" Vitória beija por três vezes o braço de Laura, que vocaliza e sorri: "Argh! Aaai! Ai". Vitória olha para Laura e sorri para ela e para Mônica, que permanece concentrada na tarefa de abrir a mão da Laura. Vitória continua beijando (agora o ombro) Laura, e

ISSN 1981-3031
Vol. 01

esta continua abrindo a boca, como se fosse morder. Vitória vira seu rosto e deita sua cabeça na mesa, que é observada por Laura. Quando Vitória não mais olha para Laura, esta volta-se para suas mãos que permanecem sendo manipuladas por Mônica. Esta desiste de recolocar o lápis na mão de Laura e pega a fralda para limpar sua boca que está babando. Vitória passa a acompanhar o que fala Tânia numa mesa distante. Mônica corrige a postura de Laura e recoloca o lápis em sua mão. Vitória retoma sua atenção para Laura, beija seu braço e passa a sorrir para ela. Laura retribui o sorriso e passa a olhar para o papel que está à sua frente, Vitória faz o mesmo. Não era perceptível até então, mas Mônica rabiscara algo na folha de papel. Vitória sorri quando se dá conta disso e Laura mantém sua atenção para a folha. Evelyn, que estava um pouco afastada da mesa, aproxima-se e deita sua cabeça no próprio braço acompanhando o que faz Mônica ao segurar a mão de Laura. Nesse momento, Laura abra a boca várias vezes, olhando para Vitória, agita-se, sorri e vocaliza: "Agh!" Vitória percebe a atitude de Laura e beija seu braço mais uma vez. Mônica diz: "Não! Naão, vai me morder, Laura?" Neste momento, Laura sorri e dá uns gritinhos: "Ããã! Aaah!" Mônica continua: "Vai me morder, Maria Laura!" num tom de brincadeira. Laura, sorrindo longamente, repete o que vocalizou anteriormente. Laura aproxima a boca do antebraço de Mônica e parece lambê-lo. Mônica pega a fralda e limpa sua boca. Rita, que tinha saído, retorna à mesa falando com Mônica. Laura permanece "tentando morder Mônica", mas desta vez sem nenhuma reação de Mônica. Vitória, com o olhar fixo à altura da mesa, observa Mônica, apoiando a mão direita de Laura que segura o lápis e rabisca na folha de papel. Laura com o olhar que alterna o foco entre os rabiscos sendo produzidos e Vitória, começa a babar mais acentuadamente. É possível reconhecer uma atitude relaxada de Laura, ela não resiste ao toque de Mônica e esboça um sorriso quase permanente. Ela sorri longamente e vocaliza: "Éééé´!" E continua por gargalhar: "Aiaiaiai!" Vitória observa Laura, mesmo com o dedo na boca, sorri para ela. Rita e Bárbara iniciam uma

p. 747
ISSN 1981-3031
Vol. 01

disputa por lápis de cor. Mônica retira o lápis da mão de Laura, ergue sua cabeça e gira o papel no ar, analisando o que produzira. Laura fica séria, com o olhar sem foco definido. Mônica conversa com as outras crianças da mesa. Paulo vem até à mesa e observa o que as crianças fazem. Ninguém fala com ele que sai imediatamente; Tânia o chama de volta à sua mesa de origem. Ele obedece, mas olha interessado para a mesa que visitou. Mônica, Rita, Bárbara conversam sobre Maria Laura, enquanto Vitória observa o que diz Mônica sobre o que será a próxima tarefa de Laura. Mônica diz: "Não é Laura?" e, neste momento Laura oscila na cadeira. Mônica a segura; observa-se Laura sorrindo. Mônica diz que Laura não estaria gostando de algo que Bárbara teria dito; a expressão de Laura passa a ficar séria. E diz para ela: "Não é, Laura?" Mônica repete e continua tocando em seu rosto, acariciando seu queixo. Laura vocaliza com irritação: "Aaan!" Mônica, após conversar com Bárbara, repete: "Não é, Laura?"

Mônica mantém um objetivo a ser perseguido: ensinar Laura a segurar no lápis. Assistimos a uma disputa sobre quem pode conduzir esta tarefa: Vitória, sem ser convidada, se insere na mesa e permanece atuando junto a Mônica. O lápis torna-se um recurso para atuar com Laura; a disputa acentua o caráter de elemento de mediação do objeto. Até que, dominando a execução da tarefa, Mônica o coloca sobre a mesa. Inicialmente, as reações de Laura não recebem atenção por parte de Mônica. As trocas de sorriso e manutenção do olhar entre Vitória e Laura são significativas. Mônica, na maior parte da duração deste episódio, dedica-se a manipular as mãos de Laura e testar sua capacidade de segurar o lápis. Cria-se um espaço entre Laura e Vitória; esta se aproxima e provoca reações em Laura que parece estabelecer um limite de proximidade. Beijar, sorrir e morder são recursos que Vitória e Laura se utilizam em suas interações. Todas estas interações são ignoradas por Mônica que se dedica totalmente a manipular a mão de Laura, solicitando verbalmente que ela abra a mão. Há uma diferença de estratégias na

ISSN 1981-3031
Vol. 01

abordagem a Laura: Vitória utiliza-se de recursos não verbais, enquanto Mônica combina o manejo físico às instruções e comentários verbais ao comportamento de Laura.

Mônica lança interpretações sobre como Laura significa falas das crianças, sobre sua aparente ação de abrir a boca e aproximá-la do braço de Mônica. As reações de Laura se modificam à medida que Mônica insiste que Laura não teria gostado de algo dito por Bárbara. Laura acrescenta à sua expressão séria e silenciosa uma vocalização de aparente irritação. Vitória não mais atua com Laura, a entrada de Mônica numa interação com Rita e Bárbara segue-se a uma postura de expectadora de Vitória. A aproximação de Paulo não recebe qualquer reação deste grupo; que aproxima-se da mesa por duas vezes e não permanece nela por solicitação de Tânia. A execução da tarefa é o objetivo perseguido a todo instante por Mônica. Não ser abordada por uma parceira faz Laura ficar quieta e séria, sem expressão. As questões feitas por Mônica a Laura promovem reações nela. Mônica torna-se até os instantes finais do episódio a parceira que parece monopolizar o acesso a Laura e um modo de interpretar seu comportamento.

Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996, p. 14) já apontavam que o surgimento de um determinado gesto ou comportamento numa sequência interacional pode operar como um novo código, constituindo-se num significado particular. Beijar e morder são recursos entre Vitória e Laura que regulam limites de proximidade entre elas. Nos momentos em que elas interagem, Mônica permanece no treino do lápis com Laura. É como se dois planos de realidade operassem, sem comunicação entre eles. Mesmo Mônica tocando Laura, é com Vitória que uma vinculação intensa se estabelece. O ensinar a pegar no lápis não parece ganhar qualquer conteúdo significativo para Laura. O morder e o olhar entre Vitória e Laura mobilizam-nas e, sem a presença ativa de Vitória, Laura fica quieta e silenciosa.

Episódio 2: A coparticipação de Vitória no auxílio de Laura.
Data: 10 de agosto de 2015

p. 749
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Duração: 6min40s
Participantes: Adultos – Tânia e Mônica. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6).

Na mesa encontram-se Laura, Mônica e Rita. Tânia, em outra mesa, pede para Vitória levar a ficha de identificação contendo o nome de Laura para que ela o reproduza, com a ajuda de Mônica, numa folha de papel. Vitória coloca a ficha em cima da mesa, Laura sorri, Mônica posiciona o papel onde deverá ser escrito o nome "Maria Laura". Desta vez, observa-se que Mônica permite a participação de Vitória, que seguirá escrevendo o nome de Laura no papel. Mônica irá falar as letras do nome dela. Rita mexe num depósito contendo vários lápis de cor. Laura, bem tranquila, sorri. Rapidamente ela abre a boca e começa a babar. Ouvimos as risadas de Bárbara, que sorri para mim enquanto vejo que Rita sai da mesa e é seguida por Bárbara. Mônica segue segurando Laura e ela vocaliza: "Argh!" Vitória permanece dedicada a escrever o nome de Laura na folha de papel. Laura continua vocalizando; Bárbara retorna à mesa juntamente com Rita. Laura aparenta irritação crescente, ergue seu braço direito, mas mantém sua postura ereta. O campo visual de Laura torna-se restrito, pois Vitória posiciona-se à frente dela que não vê mais nem a ficha e, aparentemente, muito pouco o papel. Sua mão desce ao ombro esquerdo de Vitória, Mônica corrige a postura de Laura que parece cair levemente para frente. Laura continua vocalizando: "Cóóó". Sua mão não está mais no ombro de Vitória. Mônica mantém-se segurando o braço esquerdo de Laura, estende sua mão direita de encontro ao tórax de Laura que permanece irritada. A mão de Laura desce pelo ombro de Vitória, escorrega e Laura faz pressão sobre o ombro dela. Vocaliza irritada. Vitória tem dificuldade de levantar e seguir para entregar a ficha a Tânia. Mônica retira a mão de Laura, que a esta altura, caiu e fixou-se no braço esquerdo de Vitória. Mônica permanece segurando a mão direita de Laura. Observa-se que Vitória entregara a folha e a ficha a Tânia e retorna à mesa. Evelyn, sorrindo, mexe no braço, no local que foi tocado por Laura, retorna à mesa,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

abaixa-se e beija o braço de Laura que está abrindo a boca, vocalizando: "Aaargh!" Como Vitória está bem abaixada, Laura, próxima dela, aparenta querer morder a cabeça de Vitória, que não percebe e sorri para Mônica, afastando-se de Laura. Vemos que Laura projeta seu corpo para Vitória, sai do eixo que a mantinha apoiada no encosto de sua cadeira. Vai até Vitória como que querendo mordê-la. Vitória retorna ao alcance de Laura, esta recua e permanece olhando para ela com boca aberta. Nitidamente, Vitória e Laura olham-se nos olhos. Laura permanece com boca aberta, fixando seu olhar em Vitória que se desvia e observa rapidamente Rita. Vitória volta-se para o colo de Laura, permanece abaixada e beijando seu braço. Laura está séria, mas tranquila, com a boca já fechada. Bárbara bate na mesa e é repreendida por Tânia: "Bárbara, não bata que ela se a-ssus-ta!" Vitória séria enquanto fala; Tânia passa a olhar para Bárbara. Mônica acaricia a cabeça de Laura. Vitória e Mônica, ao mesmo tempo, mexem com Laura: Vitória beija-a seguidamente, e Mônica tenta abrir a mão esquerda de Laura; esta abre a boca e olha para Vitória. Bárbara e Rita conversam longamente. Mônica pede para Bárbara levantar-se a fim de afastar a mesa; Rita também se levanta. Mônica acaricia a cabeça de Vitória que, agora, deitou sua cabeça no colo de Laura. Vitória beija a barriga de Laura, que ergue os braços e vocaliza com alguma irritação "Aaaargh!". Vitória continua beijando Laura, desta vez, toca seu nariz no dela, abaixa-se e conserta o apoio dos pés que Laura utiliza. Mônica pede que Vitória sente-se na cadeira ao lado de Laura. As duas fazem carinho nela. Rita pega o celular de Mônica; esta o destrava e passa a utilizar com Vitória e Rita. Mônica vai fazendo selfies, enquanto Laura, ao centro, aparenta buscar um foco para seu olhar. Percebe-se como ela fica posicionada entre Vitória e Mônica, que a cercam fechando seu espaço de ação. Mônica toma o celular e manipula sua câmera. Rita pega-o e, desta vez, tira uma foto das três, o que inclui Laura abrindo sua boca como que tentando morder a cabeça de Vitória. Mônica diz: "Olha, ela dando um beijo na Vitória!" Vitória aproxima-se de Laura e Mônica diz: "Vai! De novo, Vitória!" Laura abre bem sua boca e quase

p. 751
ISSN 1981-3031
Vol. 01

mordendo a cabeça de Vitória olha para Mônica, que não faz nenhum comentário e nem olha para ela. Laura repete este comportamento, enquanto Vitória e Mônica nada percebem. Quase ao fim do episódio Vitória retoma contato visual com Laura que vocaliza: "Ah! Ah!" ao tempo que Vitória devolve: "Ah! Ah!" Ao ver a foto mostrada por Mônica, Vitória comenta: "A Maria Laura me mordendo, tia!" Laura fica séria e Mônica diz: "É um beijo!" Vitória volta a sua cabeça para Laura, que agora não abre tanto a boca, regulando sua abertura em um abre e fecha repetido. Mônica tira outra selfies com Laura e Vitória. Laura se agita e Mônica solta o celular para segurar Laura. O episódio termina com Vitória e Rita disputando o celular.

Diferentemente de outros instantes, Vitória é autorizada por Tânia e Mônica a auxiliar Laura. De Tânia recebe a tarefa de entregar a ficha a Mônica e desta, a concessão para sentar na cadeira ao lado de Laura. Ao terminar de escrever o nome de Laura no papel, Vitória segue para entregá-lo a Tânia. Segue-se uma sequência de ações entre Vitória, Laura e Mônica. A saída de Vitória e seu retorno à mesa, sua aproximação e distanciamento do corpo de Laura provocam reações nela e a intervenção de Mônica. Laura aparenta projetar seu corpo para frente, sem deixá-lo cair ou perder o equilíbrio, para ficar próxima a Vitória. O corpo e sua capacidade de atuar com ele, em movimento do tórax ou em seus elementos (boca, dentes, olhos) confere a Laura um limiar comunicativo significativo, mas nem sempre percebido assim por suas parceiras interacionais. Vitória mantém contato não verbal com Laura: olha-a nos olhos em diversos momentos, alternando seu contato com ela com beijos sucessivos e longos em seu corpo. As reações de irritação e incômodo de Laura não são percebidas por Vitória e Mônica quando elas estão envolvidas em alguma tarefa (escrever o nome da Laura no papel, no caso de Vitória; abrir a mão de Laura, no caso de Mônica). O uso do celular, para fotografar umas às outras surge como recurso potencial para produzir significações sobre o comportamento de Laura (ela estaria beijando

ISSN 1981-3031
Vol. 01

quando aparentava morder). Vitória é alguém que tensiona o comportamento de Laura e Mônica estabelece um sentido para a boca aberta de Laura na cabeça de Vitória. Mônica é frequentemente prescritiva e estabelece rigidamente os limites de sua ação e controla a ação das crianças.

Tomasello (2003, p. 225) salienta que as crianças, numa disposição universal, entendem as intenções comunicativas de outras pessoas quando se expressam através de gestos, símbolos e construções linguísticas. Tais habilidades as capacitam a seguir seus pares, em sua comunidade de origem, um percurso de aprendizagem cultural, atuando na capacitação para interagir e significar os diversos contextos culturais. Em Laura, o corpo e suas vocalizações são recursos que utiliza para atuar com seus parceiros. As constantes intervenções de Mônica diminuem o campo de leitura perceptiva das outras crianças para com Laura. Nos momentos em que Vitória tenta beijar Laura e parece que ela tenta lhe morder, Mônica ajusta o significado da ação de Laura. Interessante notar que neste momento Mônica promove outra significação para o comportamento de Laura.

Tomasello (2003) diz que se uma criança tem sua opinião confrontada com uma opinião diferente ela poderá compreender intenções comunicativas do adulto, por exemplo. Assim Vitória é conduzida por Mônica a reexaminar seu próprio pensamento em uma nova perspectiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos diz Vygotski (2012), cada momento do desenvolvimento do sujeito humano está pleno de possibilidades que ainda não foram realizadas então a investigação realizada aponta que a trajetória de Laura segue uma imersão nos campos de significação que a conduzem ao desenvolvimento de funções psicológicas que antes não seriam identificadas pelos pesquisadores e por seus parceiros interacionais. Estamos diante não de um produto do desenvolvimento, como nos diz Vigotski, mas acompanhamos um processo

ISSN 1981-3031
Vol. 01

de desenvolvimento. É disto que devemos tratar: do início de um processo de inclusão no cenário de uma pré-escola, não estamos diante dos destinos dos sujeitos, mas de suas possibilidades e das contradições do processo da educação inclusiva.

Neste estudo de caso, acompanhamos durante seis meses o processo de inclusão de uma menina chamada Laura, através da observação videogravada das interações criança-crianças e adulto-crianças no contexto da pré-escola, de entrevistas com adultos que lidavam com ela e da observação do cotidiano. Uma variedade de situações e eventos com significação para seu desenvolvimento através das práticas coletivas foram configuradas e vivenciadas no cotidiano.

O sujeito com paralisia cerebral se constituiu como resistência a sua própria condição. A paralisia cerebral impondo limites, contraditoriamente, se insere numa confluência que envolve as disponibilidades biológicas da própria criança e as significações que esta encontra e a atingem. E justamente por ela ter sido a referente das falas e das ações dos seus parceiros que foi capaz de atuar em seu meio. A partir deste movimento dialético, assistimos a reconfiguração do seu processo de desenvolvimento quando o sujeito que passou a adotar estratégias alternativas para interagir com seus outros-sociais.

As singularidades do processo de desenvolvimento de Laura vão se configurando através das ações e falas dos seus parceiros. O que eles ofereciam a Laura é o aparato cultural que dispõe a humanidade: um campo de significação repleto de possibilidades de subjetivação. Instrumentos e signos foram apresentados a Laura para que ela os manejasse conjuntamente aos seus parceiros; é importante reconhecer que em diversos momentos quando Laura tenta dar outros sentidos às atividades realizadas ou voltar sua atenção para outros objetos ou eventos do entorno ela nem sempre foi considerada. Crianças pareciam mais propensas a respeitar sua aparente

ISSN 1981-3031
Vol. 01

intencionalidade, os adultos eram movidos pela intervenção planejada numa perspectiva pedagógica fundamental.

Neste percurso, a trajetória de desenvolvimento do sujeito se constituiu, repetimos, resistindo para expressar sua intencionalidade. Há uma evidente apropriação pela criança da ação do outro, da palavra-instrução do outro como recurso para interagir nas situações propostas coletivamente. Neste sentido, a análise da situação em que se insere a criança dirá de sua condição atual de desenvolvimento.

O estudo de caso também demonstra que as possibilidades do sucesso ou do fracasso do processo de inclusão requisitam o constante esforço reflexivo para pensar práticas pedagógicas. Neste sentido, defendemos que os processos de formação de professores possam incorporar o recurso da videografia para a estudo e compreensão das habilidades que sujeitos (adultos e crianças) acionam quando vivenciando situações grupais pedagogicamente orientadas ou de interações livres.

REFERÊNCIAS

ASSI-MADEIRA, Elisângela Andrade; CARVALHO, Sueli Galego de. Paralisia cerebral e fatores de risco ao desenvolvimento motor: uma revisão teórica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.9, n.1, p.142-163, 2009.

CARVALHO, A. M. A.; BRANCO, A. U. A.; PEDROSA, M. I. P.; GIL, M. S. C. de A. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. **Psicologia em Estudo**, 2002, 7(2), 91-99.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. **Publicações Ifusp**, São Paulo, v. 1196, 1996, p. 1-34.

GIL, I. L. DE C. Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar. Tese (Doutorado Processo de Desenvolvimento Humano) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. GLAT, R. BLANCO, L. “Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

(ORG.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, R. PLETSCH, M. D. **Inclusão de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEONTIEV, A. L. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: Novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, 3, 1994.

PEDROSA, M .I .P de C. **Interação criança-criança**: um lugar de construção do sujeito. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

PEDROSA, M. I. P.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 2005, 18(3), 431-442.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VALSINER, J. **Culture and the development of children's actions**: a cultural-historical theory of developmental psychology. London: John Wiley & Sons, 1987.

VAN DER VEER, René; VALSINER, JAAN. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, S.; SKLLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

VIGOTSKI, L. S. Educación de las formas superiores de conducta. In: **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid/Espanã: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VIGOTSKI, L. S. Conclusiones: futuras vías de investigació – desarrollo de la personalidade del niño e su concepción del mundo. In: **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 2012b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

p. 757

ISSN 1981-3031
Vol. 01

ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA

José Ricardo Lopes da Silva
Lopsi.lopes@gmail.com

Lais Helena Gouveia Rodrigues
lais_hgr@hotmail.com

Lucas Moreno Cavalcanti Araújo
lucascavalcanti@gmail.com

RESUMO: A prática de atividades plásticas apresenta-se como uma fonte potencial para a superação de dificuldades encontradas por pessoas com limitações visuais na percepção do universo em que vivem. Nesse contexto, esta pesquisa busca a superação de algumas visões simplistas e de senso comum, mais precisamente no que se refere ao entendimento da prática de técnicas artísticas direcionada aos deficientes visuais. Esse trabalho enfatiza concepções pouco abordadas, quando nos aproximamos das expressões artísticas espontâneas como construção e como expressão, ao serem trabalhadas por estes indivíduos. Diante dessa perspectiva, embasado na bibliografia existente, e na experiência de quase quatro anos em atividade junto ao segmento específico de pessoas cegas e de baixa visão, foi adquirida uma expressiva compreensão sobre a elaboração de trabalhos artísticos, quando executada por essas pessoas com limitações visuais. Dentro de uma nova visão do mundo, representada pelo crescente processo de inclusão social, esta pesquisa aborda a aplicabilidade formal a respeito da prática de atividades plásticas, sem, no entanto, focar no pragmatismo existente em torno da definição conceitual da mesma, mas sim direcionando-a as expressões artísticas espontâneas, desenvolvidas pelos participantes desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: educação das pessoas com deficiência - educação como arte - expressão livre.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina de Educação Inclusiva, lecionada no processo de graduação em artes visuais pela Universidade Federal de Sergipe, onde se identificou a necessidade de estudos e pesquisas que objetivassem as possíveis relações entre a prática de técnicas artísticas e a inclusão de pessoas com deficiência visual,

ISSN 1981-3031
Vol. 01

entendendo que estas práticas poderiam exercer um papel de grande relevância no que tange a maior participação desses indivíduos na sociedade, dando-lhes uma nova direção quanto ao melhoramento da qualidade de vida.

No que se refere ao mundo dos videntes, este artigo aborda a elaboração de trabalhos enquanto expressões artísticas espontâneas a serem exteriorizada por pessoas com visão limitada, ou sem visão alguma, onde as mesmas podem ou não possuir qualquer espécie de memória visual. A partir deste recorte, a prática de atividades plásticas será direcionada como área de conhecimento possuidora de características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento de todos aqueles que não tiveram a oportunidade de conhecer o universo material através da percepção visual, criando, por meio do toque, uma memória tátil, que na maioria dos casos, será um dos principais parâmetros de reconhecimento deste universo.

Durante a experiência desenvolvida nesta pesquisa junto aos deficientes visuais, percebeu-se que através da prática de técnicas artística é possível desenvolver a percepção e a imaginação utilizando-se de técnicas específicas apuradas durante o experimento, tais como o exercício tátil, associações entre cores e sensações térmicas e/ou sabores. Dessa forma, pretende-se relatar o experimento desenvolvido com deficientes visuais a respeito do potencial das práticas artísticas no universo da pintura. Por meio das técnicas como: modelagem em argila, gravuras, desenhos com lápis grafite e até mesmo o desenvolvimento de técnicas próprias, desenvolvidas pelos participantes, foi desenvolvida a capacidade crítica no que tange a apreensão da realidade e do ambiente que as cerca, permitindo ao indivíduo, cego ou baixa visão, analisar os elementos percebidos paralelamente ao desenvolvimento de suas capacidades criativas dentro de um universo extremamente particular.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

p. 759
ISSN 1981-3031
Vol. 01

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL E LEGISLAÇÕES.

Do ponto de vista legal, de acordo como decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 são portadoras de deficiência visual as pessoas que possuem as seguintes condições: Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; Baixa visão, onde se constata acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004).

Com base nas definições médicas, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças CID-10 (1996), há quatro níveis de função visual: Visão normal, deficiência visual moderada e grave, e a cegueira. Deficiência visual moderada combinada com deficiência visual grave é denominada baixa visão. Baixa visão associada à cegueira representa a deficiência visual. Assim temos, em consonância com a percepção legal, dois grandes grupos relacionados à deficiência visual: Cegueira e Baixa visão.

A cegueira caracteriza-se pela perda total ou pouquíssima capacidade de enxergar (números de acuidade visual acima referido), levando a pessoa à utilização de sistemas que auxiliem no processo de leitura e escrita de informações, como por exemplo, o sistema Braille. A cegueira pode ser congênita ou adquirida em detrimento a fatores fisiológicos e/ou neurológicos. A baixa visão se caracteriza pelo comprometimento do funcionamento do órgão visual, mesmo depois de tratamentos e correções, devido à degeneração muscular, glaucoma, retinopatia diabética ou catarata. A pessoa com baixa visão consegue ler textos impressos ampliada ou com uso de recursos ópticos especiais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que há 285 milhões de pessoas com deficiência visual em todo mundo, sendo que 39 milhões são cegos e 246 milhões têm baixa visão. Segundo dados do IBGE de 2010 do

ISSN 1981-3031
Vol. 01

total da população brasileira, 23,9% (45,6 milhões de pessoas) declararam ter algum tipo de deficiência. Entre as deficiências declaradas, a mais comum foi a visual, atingindo 3,5% da população. Em seguida, ficaram problemas motores (2,3%), intelectuais (1,4%) e auditivos (1,1%).

De acordo com Cambiaghi (2007), um grande avanço para o início da inclusão da pessoa com deficiência aconteceu em 1975, com a promulgação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, na ONU. No ano seguinte, em maio de 1976, a OMS, por ocasião da 29º Assembleia Mundial da Saúde, adotou a resolução WA29.35, que tirou da deficiência o caráter de doença. Objetivando diminuir o estigma da patologia, refletindo também na esfera social. Após anos de revisão e atualização de conceitos foi desenvolvida a WHA 54.21, aprovada em maio de 2001. Além das mudanças de caráter social, essa versão apresenta conceitos voltados ao ambiente em que a pessoa com deficiência se situa.

Essas mudanças na maneira de olhar da Pessoa Com Deficiência (PCD) possibilitou durante o século XXI a criação de leis que aos poucos foram refletindo a mudança na sociedade, principalmente em relação à atenção da PCD no Brasil. Umas das primeiras conquistas, foi regulamentada em 2 de dezembro de 2004, por meio do Decreto n° 5.296, onde foi estabelecido a prioridade no atendimento, normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade no país.

Posteriormente, foi promulgada a convenção com equivalência de Emenda Constitucional pelo Decreto nº 6.949, da Presidência da República, em 2009. Entre outros pontos, ressalta que uma sociedade inclusiva é definida pelo respeito e valorização das diferenças; reconhece a igualdade entre as pessoas; considera a diferença um princípio básico, o que torna inaceitável qualquer tipo de discriminação.

Em relação aos direitos à educação das pessoas com deficiência, o Brasil vem mudando sua perspectiva bem recentemente, com uma evolução considerável nos últimos dez anos em relação ao entendimento das

p. 761
ISSN 1981-3031
Vol. 01

necessidades e limitações das pessoas que possuem algum tipo de deficiência e real integração dessas pessoas no âmbito escolar. A resolução nº. 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 11 de setembro de 2001, estabelece as Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica Brasileira, assegurando alguns direitos fundamentais de acessibilidade para os alunos em todos os níveis de escolaridade.

Posteriormente, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, traçou diretrizes de acessibilidade ao ensino superior para portadores de deficiências. Esta portaria instituiu requisitos de acessibilidade como vagas em estacionamentos, rampas, adaptações em estabelecimentos, mudanças estruturais permitindo melhorias de acessos aos deficientes.

2.1.1 O processo de apreensão de mundo pelo deficiente visual: da infância a idade adulta.

As fases iniciais de desenvolvimento são as mais difíceis para as pessoas que nascem com deficiência visual, a cegueira total ou parcial pode ter efeitos graves sobre a criança, caso seu processo de aprendizagem e de interação com o meio não for observado com a devida atenção pelos pais ou responsáveis. Segundo Fraiberg (1977), o processo de crescimento e desenvolvimento da criança cega é semelhante ao das videntes em virtude de o crescimento ser sequencial, com as mesmas etapas, entretanto, assim como as demais, a criança com deficiência visual além de se desenvolver de acordo com seu ritmo e potencialidades, é acrescentado a esse processo a limitação visual inerente ao grau de deficiência que ela possui.

Lowenfield (1975) defende que as diferentes texturas e partes móveis dos objetos também deverão ser reconhecidas com o uso da palma da mão e das pontas dos dedos. E, se necessário, deve-se explorar gosto ou cheiro. É importante também falar, descrever o objeto, incentivando-as a reconhecer os objetos e enriquecer seu repertório. Percebe-se, assim, que apesar de não

ISSN 1981-3031
Vol. 01

existir muitos artefatos desenvolvidos especificamente para as pessoas com deficiência visual, objetos que fazem parte do mundo dos videntes, se bem selecionados, podem proporcionar experiências de grande valia para seu desenvolvimento e enriquecimento do repertório tátil.

Faz-se importante ainda destacar como se dá o processo de desenvolvimento da modalidade tátil e posterior leitura do Braille para a pessoa com deficiência visual, sendo essa congênita ou adquirida em qualquer fase da vida. De acordo com Fraiberg (1977), esse processo é composto por quatro fases: reconhecem-se inicialmente formas e texturas básicas, para então partir para o reconhecimento e relação destas formas em um objeto como um todo; conhecendo isto, parte-se para representação gráfica, ou seja, a representação bidimensional dos objetos e formas presentes em seu cotidiano. Só com este repertório completo é que a pessoa com deficiência pode então conhecer a representação destes objetos através de símbolos, nesse caso, a leitura em Braille. No processo de aprendizagem da leitura em Braille tem-se uma de suas maiores dificuldades: adultos e crianças videntes aprendem palavras impressas num processo gradual, esse domínio é, geralmente, ajudado por figuras e várias informações do contexto. Para as pessoas com deficiência visual essas informações não existem para aprender Braille estas precisam memorizar as várias configurações de pontos das celas.

É com base no processo de apreensão e leitura de mundo até o momento da aprendizagem do Braille que se desenvolveu as fases de aplicação do presente experimento e consequente interação dos adultos com deficiência visual no campo das artes. A representação bidimensional dos objetos e das formas é base fundamental para o processo de construção de expressões artísticas espontâneas desenvolvidas neste relato, como será apresentado no decorrer do trabalho. Através de observações feitas no campo educacional das crianças e dos adultos com deficiência visual, percebe-se que há enorme necessidade de desenvolvimento de meios que

ISSN 1981-3031
Vol. 01

integrem e facilitem a inserção dessas pessoas a atividades que parecem comuns aos videntes, principalmente no ambiente escolar. Entende-se ainda o quanto essa carência é explícita no âmbito das atividades plásticas, devido à falta de subsídios e equipamentos para realização dessas atividades, além da falta de entendimento por parte da maioria das pessoas em relação às necessidades e limitações desses indivíduos.

2.2 EMBASAMENTO METODÓLOGICO

Inicialmente esta pesquisa carecia de conhecimentos práticos que levassem o observador a relatar seu objetivo, porém a obtenção dos mesmos foi adquirida através do processo de vivência em quatro instituições: Centro de Apoio as Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Escola Estadual Senador Leite Neto, Associação Sergipana para Deficientes Visuais ASSEDEV (não mais em funcionamento) e Associação dos Deficientes Visuais de Sergipe ADEVISE, todas localizadas na cidade de Aracaju no estado de Sergipe. Além das vivências que forneceram o conhecimento prático, esta pesquisa apoia-se na literatura específica, direcionada ao aprendizado e treinamento, que fornecesse suporte para melhor entender e trabalhar a prática de técnicas artísticas em benefício do público abordado, no que concerne ao melhoramento na qualidade de vida.

Durante as oportunidades fornecidas pelas vivências nas instituições citadas acima, foram aplicadas oficinas, onde se observou na prática a capacidade e o interesse das pessoas com deficiência visual no aprendizado e utilização das técnicas que lhes foram disponibilizadas através dessas intervenções.

Com a utilização de recursos didáticos construídos a partir de diferentes materiais, procurou-se aprimorar a prática destas oficinas, tornando-as mais significativas para a aprendizagem, despertando o interesse dos educandos, comprovando as ideias de Diehl (2006, p.2), que afirma que

p. 764
ISSN 1981-3031
Vol. 01

os deficientes visuais “constroem o seu mundo físico basicamente através de sensações táteis, olfativas e auditivas”. Nos tópicos a seguir tem-se a divisão proposta no experimento, com maiores descrições acerca dos materiais e processos utilizados em cada uma das fases da pesquisa. Para um melhor entendimento do processo este foi divido em duas fases principais (1ª e 2ª fase do experimento), sendo a primeira subdivida em mais duas etapas (etapa 1 e 2), como será observado a seguir:

2.3.1 Primeira fase do experimento

2.3.1.1 Primeira etapa

Figura 1 – Deficientes visuais modelando argila.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Essa experiência foi aplicada em duas fases, sendo a primeira aplicada em três etapas. Na 1ª etapa realizada no CAP, em parceria com a ASSEDEV, executou-se os primeiros contatos com os deficientes visuais, procurando conhecer suas vidas, pensamentos, e as mais diversas reações diante daqueles que seriam os seus assistidos, utilizando-se para isso de reuniões formais, festivas e aulas de outras modalidades de ensino disponíveis. Quanto às técnicas abordadas, o foco foi direcionado a modelagem em argila, técnica que melhor se adequou a cumprir o objetivo de revelar a criatividade, destreza e desenvoltura com que os participantes faziam suas peças (Figura

ISSN 1981-3031
Vol. 01

1). Nessa etapa não foram selecionados deficientes específicos, sendo a pesquisa feita durante três dias, com duas horas por dia.

2.3.1.1 Segunda etapa

Na 2ª etapa, foram selecionados cinco cegos congênitos, sem qualquer memória visual, associados da ASSEDEV, e assistidos pelo CAP, em Aracaju, SE. A esse grupo, constituído por três homens e duas mulheres na faixa etária entre 30 e 40 anos, foi iniciado um trabalho de reconhecimento da capacidade de percepção tátil, através de duas atividades distintas.

Figura 2 – Percepção de objetos tridimensionais.



p. 766
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 3 – Percepção e desenho de figuras geométricas planas.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Durante a primeira atividade ocorreu o reconhecimento de figuras geométricas básicas, sendo apresentadas aos participantes figuras em formas tridimensionais e figuras planas. No que diz respeito aos materiais, as figuras em três dimensões foram feitas em madeira (cinco delas) representando as formas de cubo, esfera, cilindro, cone e pirâmide. As figuras planas foram obtidas através da colagem de barbante em papel paraná, com cola branca (Figuras 2 e 3). O objetivo desta etapa foi direcionado a criação/desenvolvimento de uma memória tátil das peças apresentadas, tendo como parâmetro comparativo objetos do cotidiano que se assemelhassem às figuras analisadas, proporcionando-lhes uma nova visão e percepção daqueles elementos, memória essa que seria trabalhada posteriormente.

Durante a segunda atividade buscou-se desenvolver as concepções individuais e suas respectivas visões de mundo. Nesta etapa foram utilizados como material: Suporte de isopor para gravuras e noções de volume, papelão, papel A4, lixa para ferro, e prancheta de madeira prensada, com o objetivo de explorar a capacidade individual de cada participante. (Figuras 4 e 5).

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 4 – Iniciando gravura em isopor. Material utilizado: bandejas de isopor.



Figura 5 – Desenvolvendo as gravuras em lixa. Material utilizado: papel e lixa de ferro P-100.



Fonte: Acervo Pessoal do autor.

2.3.2 Conclusão da primeira fase do experimento

Durante a primeira fase observou-se, entre outras percepções, que dentre os materiais alternativos utilizados nas técnicas para a obtenção dos resultados planejados, a lixa de ferro P 100, coberta em sua parte porosa por papel A4, tornou-se o principal suporte para que fosse atingido o objetivo de expressar o desenho e a pintura, incluindo óleo sobre tela.

A partir da execução da segunda etapa os trabalhos foram concebidos através de concepções individualizadas e visões do mundo específicas,

p. 768
ISSN 1981-3031
Vol. 01

surgindo como interpretações daqueles que não enxergam, ou enxergam precariamente.

2.3.3 Segunda fase do experimento

Há uma mudança de ambiente na segunda fase, que será descrita como momento preliminar da segunda fase, onde o local de observação passa a ser a Escola Estadual Senador Leite Neto. Esta é uma escola regular inclusiva, onde tomou-se conhecimento de todo o processo de aprendizado dos alunos com deficiência visual, na condição de estudantes de uma sala de aula regular, onde destacou-se o trabalho de coordenação que aconteceu predominantemente na Sala de Recursos, elo fundamental nessa instituição de ensino.

Durante a permanência na escola foi encontrado um grupo composto por cinco alunos na faixa etária entre 9 e 13 anos, onde, no presente momento em que foi concretizada a pesquisa estavam realizando a construção de uma maquete, experiência coordenada pela da Profa. Maria Cláudia de Jesus Silva Santana.

Esse grupo abrigava 2 cegos, 2 baixa visão, e 1 vidente. O que foi relatado posteriormente pela Professora coordenadora, Maria Cláudia de Jesus Silva Santana, é que essa era uma composição estratégica, pois o vidente coordenava a equipe, era ele que conduzia e orientava os deficientes visuais nas realizações das tarefas individuais, e juntos atingiam o objetivo comum de forma integrada. (Figura 6).

Iniciando a segunda fase de fato, o graduando procurou a ADEVISE, por sua condição física mais favorável, e constituiu, em maio de 2015, um grupo com cinco participantes, quantidade naquela oportunidade considerada adequada para um trabalho com mais segurança e qualidade, traçando uma diretriz que se mostrasse compatível com o desenvolvimento do projeto, que

p. 769
ISSN 1981-3031
Vol. 01

teria duração de 60 horas/aula, e duas horas de aula/dia, semanalmente, às segundas e quintas-feiras.

Figura 6 – Trabalho realizado por alunos do Colégio Estadual Senador Leite Neto, sob a coordenação da Profa. Cláudia.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Compunham esse grupo, um cego total, um baixa-visão com elevado grau de deficiência, e três baixa visão com médio grau de deficiência visual. Dos cinco inscritos, e que começaram o projeto, dois desistiram durante o transcurso, o cego total, que também é aluno da UFS, onde cursa Licenciatura em Geografia, e uma média baixa visão.

O aluno responsável pelo relato desta pesquisa, manteve a mesma linha de trabalho, conforme anteriormente explicitado, sendo que, no presente caso, a técnica onde se utilizava a lixa de ferro e papel sulfite A4, se mostrou fundamental e imprescindível para os trabalhos que seriam desenvolvidos pelo aluno baixa visão com elevado grau de deficiência, acuidade 20/600.

Durante todo o período do curso, compreendido entre maio de 2015 e outubro de 2015, foram exploradas todas as técnicas então aprendidas no curso de artes visuais, desde os primeiros desenhos com lápis grafite em papel sulfite, o aprendizado de figuras geométricas, luz e sombra, composição, etc., sempre objetivando dotar aqueles assistidos dos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

conhecimentos mínimos necessários para a execução de trabalhos mais elaborados, inclusive com tinta guache e tinta a óleo.

Nessa etapa do projeto, foram adaptadas e aplicadas técnicas que propiciassem um maior desempenho artístico dos deficientes assistidos, sendo necessárias abordagens diferentes para os diversos graus de comprometimento visual dos componentes do grupo.

2.3.4 Resultados da segunda fase do experimento

Ao termino da experiência relatada, desenvolvida na ADEVISE, principalmente devido ao empenho e capacidade dos participantes, observou-se a elaboração de trabalhos expressos com uma visão prática artística extremamente particular de cada aluno, e uma representação artística do mundo sem muitos detalhes e sem todas as cores, porém bem delineada e definida.

Figura 7 – Niceu Dantas. Aluno com acuidade visual 20/600.



p. 771

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 8 – Niceu Dantas. Trabalho concluído. OST. 30cm x 40cm.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 9 – Ízis Pozener. Aluna com acuidade visual 20/400.



Figura 10 – Ízis Pozener. Trabalho concluído. OST, 30cm x 40cm.



p. 772
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Em outubro de 2015, dando continuidade ao experimento, uma nova turma foi constituída, também na ADEVISE, onde, entre os demais, se inscreveu um cego total, o que nos possibilitou a implementação de técnicas mais específicas, como a utilização sistemática de relevos, ora representados por colagens, ora oriundos de perfurações nos contornos das figuras a serem trabalhadas, sempre de baixo para cima, na posição positiva, conforme se utiliza no sistema Braille.

Observamos que esse aluno, no decorrer do aprendizado, desenvolveu seus próprios recursos para atingir os objetivos previstos. Na figura 14, vê-se claramente o deficiente utilizando uma das mãos como um balizador. Enquanto faz os seus traços com a mão direita, com a mão esquerda bem espalmada, o orientando utiliza o dedo indicador como régua, e os dedos polegar e mindinho, colocados nas bordas do suporte, direcionam a posição da linha a ser desenhada.

Figura 13 – Roque Hudson. Aluno cego esboçando o trabalho.



p. 773
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 14 – Roque Hudson. Trabalho concluído.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Essa utilização, pelo cego, de uma das mãos como baliza para a construção de linhas, já havia sido observada quando da experiência realizada no CAP, em março de 2014. Nesse experimento, conforme trabalho mostrado na figura 16 utilizou-se papel sulfite A4 e a gravura de um cavalo. Colamos a gravura no papel e pontilhamos o seu contorno no sentido de baixo para cima, gerando assim pontos em relevo definindo a forma da imagem.

Com esse material adaptado, foi solicitado ao deficiente que fizesse reconhecimento tátil do pontilhado em torno da gravura, e posteriormente construísse um cercado que simbolicamente protegesse o animal ali representado, complementando a composição. Sem muita dificuldade, talvez por morar na zona rural, e por ter uma memória visual construída no período anterior à perda da visão, o aluno logo reconheceu que era a figura de um cavalo, e com a ajuda dos dedos, utilizando-os como balizadores, desenhou a cerca conforme podemos observar.

p. 774
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Fig. 15 – Trabalho com aluno que perdeu a visão aos 32 anos de idade. Março.2014, no CAP. Idade do aprendiz à época dessa oficina: 35 anos. (Suporte, papel A4, e imagem com contorno pontilhado).



Fonte: Acervo pessoal do autor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho junto aos deficientes visuais, não nos preocupamos com as vertentes da produção artística, se a arte é acadêmica, erudita, popular, ou qualquer outra, e sim de uma arte anônima, expressa a partir de concepções únicas, nascidas de uma memória construída com as mãos, através da percepção tátil, por aqueles artistas que não conseguem enxergar através da visão, mas o fazem através da sensibilidade, da percepção, da capacidade de sonhar, mesmo estando eternamente com os olhos fechados ou semicerrados, expondo seus sentimentos e anseios individuais, em busca de equilíbrio e harmonia.

Afinal, segundo ALBERTI (1992, p.107), “A maior obra do pintor não é um colosso, mas uma história. A história proporciona maior glória ao engenho do que o colosso”. Diante dessa realidade, não se pode ignorar a arte e seu potencial, como enriquecedora do conhecimento individual, no sentido do pensar e fazer, resgatando assim as várias dimensões do ser humano portador de alguma deficiência, quer seja cognitiva, afetiva ou social.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Podemos afirmar, ainda, que os objetivos de pesquisa foram alcançados de forma satisfatória, já que foi possível perceber a crescente interação dos alunos pesquisados com os princípios apresentados por meio da metodologia descrita anteriormente. Percebe-se, portanto, que a interação com as artes plásticas pode funcionar como uma importante ferramenta de equilibração da pessoa com deficiência visual no ambiente em que está inserido, apresentando conceitos relevantes à sua vivência e, principalmente, motivando-os a desenvolver novas habilidades.

Ao termino do trabalho, notou-se algumas limitações relevantes na elaboração dos resultados finais da pesquisa devido à complexidade e extensão dos temas trabalhados, entretanto, esta mesma complexidade e extensão podem apontar importantes caminhos a serem percorridos para a expansão do trabalho, sugerindo novas perspectivas de aplicação e expansão da metodologia apresentada.

Se faz importante afirmar que a metodologia apresentada continua sendo utilizada e aperfeiçoada em outras instituições e com outros alunos, mesmo depois da aplicação deste experimento. Essa contínua execução das fases e etapas apresentadas e a interação destas com outros deficientes que, por sua vez, trazem consigo suas próprias vivências, fazem com que a observação para lapidação e aprimoramento destas se tornem constantes a cada aplicação, contribuindo assim para ampliação da tão necessária observação da relação do deficiente visual com o mundo das artes.

REFERÊNCIAS

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte.** São Paulo: Ática, 2003. 80p.

BRASIL. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil].

BRASIL. Decreto n° 5.296, 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das**

p. 776
ISSN 1981-3031
Vol. 01

pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil].

BRASIL. Ministério da Educação Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.** Brasília: MEC/SEF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas.** Senac, 2007.

CONTEÚDO ESCOLAR. **Arte e conhecimento, construção e expressão.** Disponível em: http://www.conteudoescola.com.br/colaboracao-do-leitor/30/161-arte-e-conhecimento-e-construcao-e-expressao. Acesso em 13/06/2016.

DIEHL, ROSILENE MORAES. **Jogando com as Diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência.** São Paulo- SP. Phorte, 2006.

DVS Pedagogia. **Braille Bricks - um brinquedo para alfabetização e inclusão de crianças cegas.** Disponível em: http://dvsepedagogia.blogspot.com.br/ Acesso em 29/07/2014.

FRAIBERG, S. ***Insights from the blind.*** Nova York: Basic Books, 1977.

FRESCH, Seli. **A inclusão do portador de deficiência visual no sistema de ensino regular: Desafios e perspectivas.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

GIL, Marta; Alquéres, Hubert. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka, 2005.

GRUPO ESCOLAR. **Funções da arte.** Disponível em: http://www.grupoescolar.com/pesquisa/funcoes-da-arte.html. Acesso em: 14/06/2016.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). **Censo Demográfico - 2010.** Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: de www.ibge.gov.br. Acessado em: 10 de janeiro de 2016.

LOWENFELD, Berthold. ***The changing status of the blind: from separation to integration.*** Charles C. Thomas: Springfield, 1975.

MARTINS, Fátima Alice. **As artes visuais e a educação inclusiva: Arte sem barreiras.** FNDE. Nº 1, 2002.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10 Décima revisão.** Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo: EDUSP; 1996.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY: Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SANTANA, Maria Cláudia de Jesus Silva. **Entrevista concedida a Mércia Andrade e José Ricardo Lopes da Silva.** Coordenadora da Sala de Recursos da EESLN. Aracaju. 13/05/2014.

SANTOS, Wellington. **Entrevista concedida a Mércia Andrade Santos Gonsaga e José Ricardo Lopes da Silva.** Professor cego que atua na Sala de Recursos da EESLN. Aracaju. 23/05/2014.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do Século XIX ao Início do Século XX: Cuidar e Educar para Civilizar.** São Cristóvão: Ed. UFS, 2012.

p. 778

ISSN 1981-3031
Vol. 01

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana

Géssika Cecília Carvalho

Flávia Regina Gomes de Lucena Sarmento

RESUMO: A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é um grande desafio no nosso país, principalmente para os professores. Todas as vezes que são feitas referências à Educação Inclusiva são suscitados os mais variados sentimentos: desde incertezas e angústias até entusiasmos e paixões. Esses sentimentos antagônicos, segundo Souza (2005), são perfeitamente compreensíveis, tanto por estarmos inseridos em uma sociedade que mantém cristalizadas concepções tradicionais e preconceituosas, quanto pela "novidade desafiadora" proposta pela Educação Inclusiva. Considerando que a função do professor é essencial para o sucesso da educação inclusiva, conhecer as suas percepções e inquietações demonstra a pertinência desse estudo. Assim, esse estudo objetivou conhecer as concepções dos professores do Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici, a respeito dos conceitos e impressões sobre inclusão e escola inclusiva; acreditando que esse dessa forma poderia contribuir com o desenvolvimento de estratégias que possam fomentar o processo de inclusão nesse campus. O caminho a percorrer certamente é muito longo, pois a inclusão implica pensar numa escola onde todos fazem parte de tudo, onde os alunos devem receber as mesmas oportunidades de aprendizagem e que essas sejam adequadas às necessidades de cada aluno, respeitando suas habilidades e principalmente o ritmo de cada um, incluindo-se a remoção de barreiras físicas e principalmente atitudinais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão - Professores - Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Todas as vezes que são feitas referências à Educação Inclusiva são suscitados os mais variados sentimentos: desde incertezas e angústias até entusiasmos e paixões. Esses sentimentos antagônicos, segundo Souza (2005), são perfeitamente compreensíveis, tanto por estarmos inseridos em uma sociedade que mantém cristalizadas concepções tradicionais e preconceituosas, quanto pela "novidade desafiadora" proposta pela Educação Inclusiva. Complementando, Silva e Aranha (2005) afirmam que:

p. 779

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> [...] a mudança de um sistema educacional, que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos, inclusive às dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, exige um processo complexo de transformação tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana do ensino (SILVA; ARANHA, 2005, p. 374).

Segundo Ferreira (2007), a história das tentativas de mudanças Pedagógicas:

> [...] tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola (FERREIRA, 2007, p.545).

Ainda que inicialmente as pessoas mudem seu discurso na direção do politicamente esperado e considerado correto, Silva e Aranha (2005) observam que, não raro, as mesmas continuam mantendo um padrão de comportamento tradicional e conservador, que destoa da proposta inovadora da educação inclusiva.

Inúmeras críticas são feitas à proposta de Educação Inclusiva no Brasil. São comuns os questionamentos referentes à escola regular, sua infraestrutura física e o despreparo de recursos humanos (TESSARO *et al*., 2005). A política educacional, não respondendo às demandas históricas (condições de trabalho dos professores, questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, além do número excessivo de alunos por sala de aula, da desmotivação docente e do pouco apoio dos gestores educacionais), faz crer “que basta a ‘boa vontade’ dos professores para que os problemas educacionais se resolvam” (MICHELS, 2006, p.414).

O grande desafio proposto pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares em nosso país, segundo Beyer (2006), dependerá de um esforço coletivo que envolva os próprios alunos, os professores, as

p. 780
ISSN 1981-3031
Vol. 01

equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico. As mudanças operacionais necessárias para que as escolas se tornem inclusivas de fato só acontecerão:

> [...] quando as instituições reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, abolindo as discriminações e as preferências, oferecendo ao professor melhores condições de atuarem na inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Isto envolve capacitação, conscientização da comunidade escolar sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros (SOUZA, 2005, p. 98).

Observa-se, a partir dessas ponderações, que é longa a distância que separa a educação praticada hoje daquela proposta pelos defensores da inclusão. Silva e Aranha (2005) entendem que, embora seja evidente o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em classes regulares do ensino comum, a mera inserção desses alunos não configura, por si só, uma prática inclusiva de ensino. Na mesma linha, Santos (2001 *apud* Tessaro *et al*., 2005) aponta que ainda hoje, erroneamente, muitos entendem a inclusão como a simples prática de colocar pessoas com deficiência estudando com outras que não possuem qualquer deficiência.

Entretanto, embora não se possa ainda afirmar que todas as iniciativas de inclusão no país sejam exatamente processos de inclusão vitoriosos, também não se pode negar que, “[...] a educação inclusiva é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito” (TESSARO *et al*., 2005, p. 107).

A Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1 948, Artigo XXVI) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Artigo 205) reconhecem a educação como direito de todos indistintamente. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração de Salamanca e a Lei

p. 781
ISSN 1981-3031
Vol. 01

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, asseguram atendimento educacional a todas as pessoas, inclusive àquelas com necessidades educacionais especiais.

A Educação Inclusiva, segundo Glat (2007):

> [...] é hoje política educacional garantida pela legislação em nível federal, estadual e municipal. Cabe aos órgãos governamentais e às instituições públicas e privadas implementá-la de forma satisfatória, considerando o contexto e as peculiaridades locais (p.188).

É fundamental, portanto, que se promova efetivamente a construção de um sistema educacional brasileiro em consonância com as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Silva e Aranha (2005) acreditam que, ao se favorecer a formação de cidadãos críticos e responsáveis, possibilitando o acesso ao saber científico e à sua utilização crítica e funcional rotineira, estaremos construindo uma sociedade mais igualitária e humana.

Após a Declaração de Salamanca começaram as discussões referentes à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. A partir daí a inclusão dessas pessoas no sistema de ensino regular tem sido objeto de pesquisas e de eventos científicos que abordam desde os pressupostos teóricos, políticos e filosóficos até as formas de implementação das diretrizes estabelecidas pelo referido documento (SANT'ANA, 2005). Isso porque, apesar de assegurada legalmente, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, embora venha ocorrendo de forma gradual e contínua, ainda provoca constantemente questionamentos, incertezas e frustrações das pessoas envolvidas com esse alunado hoje presente em nossas escolas (GLAT, 2007).

A sociedade brasileira, segundo SOUZA (2005), ainda se encontra presa a concepções tradicionais e preconceituosas que sobreviveram e se

ISSN 1981-3031
Vol. 01

fortaleceram com o passar dos anos. Por ser a Educação Inclusiva uma proposta recente, um processo em construção, exige planejamento e execução além de avaliações constantes. Sabe-se que a implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples e que para se oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive aos que têm alguma deficiência ou problema de aprendizagem, "[...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade" (GLAT; BLANCO, 2007, p. 30).

A inclusão não significa apenas transferir o aluno da escola ou da classe especial para a classe comum. Por isso, antes de se planejar e implementar qualquer processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares é importante saber quais as concepções que a comunidade escolar tem a respeito da inclusão desses alunos, os recursos e os déficits que apresentam para a proposição de uma educação inclusiva de qualidade para todos. Conhecer as concepções que os vários segmentos que compõem a comunidade escolar têm sobre a Educação Inclusiva configura-se, portanto, como prioridade. Esse é o ponto de partida para se saber quais os caminhos a serem trilhados e planejados para uma futura intervenção responsável no contexto escolar.

É imprescindível aprofundar o conhecimento sobre os vários aspectos da inclusão. Não basta apenas pesquisar o que a comunidade escolar sabe sobre a acessibilidade (Lei 10.098), mas, principalmente, conhecer suas expectativas em relação ao processo de inclusão, o que pensa acerca das dificuldades envolvidas nesse processo. É preciso saber as angústias e as necessidades apontadas pela comunidade escolar assim como o potencial por ela

p. 783
ISSN 1981-3031
Vol. 01

apresentado. A avaliação criteriosa permitirá ao pesquisador ter acesso ao repertório de alunos, professores e funcionários possibilitando, então, a construção de bases sólidas que poderão garantir que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular aconteça efetivamente, eliminando-se barreiras para a aprendizagem propiciando assim a participação de todos.

Considerando que é de extrema importância que a comunidade escolar conheça sua realidade, o presente estudo teve como objetivo conhecer as concepções dos professores do Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici, a respeito dos conceitos e impressões sobre inclusão e escola inclusiva; acreditando que esse dessa forma poderia contribuir com o desenvolvimento de estratégias que possam fomentar o processo de inclusão nesse campus.

2 METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo de enfoque qualitativo. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici, que oferece os cursos básico e tecnológico de Agroindústria e Agroecologia.

Participaram do estudo 21 professores. Os quais, após o esclarecimento dos objetivos do estudo, se dispuseram a fazer parte do mesmo.

Primeiramente o projeto foi apresentado à direção do campus com vistas a conseguir autorização para realização do mesmo. Em seguida, foi realizado o levantamento dos nomes de todos os professores lotados no campus. É importante salientar que esse estudo faz parte de um estudo maior que está sendo desenvolvido com o apoio do NAPNE - Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas, e que tem a participação de quatro (4) alunas bolsistas do Programa de Iniciação Científica - PIBIC.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Foi utilizado um questionário na coleta de dados, que teve como finalidade o levantamento das concepções, conhecimentos, dúvidas e opiniões dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência no IFAL. Inicialmente, o questionário passou por um processo de validação por juízes (as), realizado por professores mestres e doutores da área de Educação, Educação Inclusiva e Educação Especial.

Foram respeitados os preceitos éticos de acordo com as prerrogativas da Resolução 466/12, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Portanto, todos os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, informando-os das questões éticas pertinentes e dos objetivos da pesquisa.

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 135), esse tipo de análise "[...] consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido". Para sua aplicação, foi realizada a leitura dos materiais recolhidos, a fim de identificar as temáticas essenciais e relacionadas ao estudo. Além disso, foi realizada uma exploração dos conteúdos obtidos, levando em consideração critérios temáticos, que favoreceram a elaboração das categorias temáticas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente apresentamos aqui os sujeitos da pesquisa:

Identificação	Área de formação	Tempo de atuação no Instituto
PROFESSOR 01	Engenharia	5 anos
PROFESSOR 02	Matemática	4 anos
PROFESSOR 03	Engenharia	7 anos
PROFESSOR 04	Biologia	7 anos

ISSN 1981-3031
Vol. 01

PROFESSOR 05	Letras	6 anos
PROFESSOR 06	Biologia	5 anos
PROFESSOR 07	Geografia	7 anos
PROFESSOR 08	Química	6 anos
PROFESSOR 09	Sociologia	6 anos
PROFESSOR 10	Nutrição	7 anos
PROFESSOR 11	Filosofia	7 anos
PROFESSOR 12	Letras	7 anos
PROFESSOR 13	Química	6 anos
PROFESSOR 14	Artes	7 anos
PROFESSOR 15	História	6 anos
PROFESSOR 16	Geografia	7 anos
PROFESSOR 17	Matemática	5 anos
PROFESSOR 18	Engenharia	5 anos
PROFESSOR 19	Engenharia	4 anos
PROFESSOR 20	Letras	6 anos
PROFESSOR 21	História	7 anos

Encontramos, exercendo a docência no Instituto Federal - Campus Murici, professores com formações distintas: há aqueles com formação obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e outros, ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou stricto sensu (MOROSINI, 2001).

Durante sua formação, os professores deveriam receber informações básicas que os permitissem compreender melhor a diversidade humana. Isso propiciaria a quebra de barreiras atitudinais e facilitaria o desenvolvimento de estratégias metodológicas que valorizassem as diferenças. No entanto, o que presenciamos é a falta de preparo e informação dos docentes (ANDRADE et al., 2006). Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) discorrem: “a profissão professor enfrenta cada vez mais exigências. O professor possui uma formação específica para exercer a docência e, há um certo consenso de que a docência não requer formação no campo de ensinar”. Há uma cultura de que para exercer a

p. 786
ISSN 1981-3031
Vol. 01

docência é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, em geral vindos da pesquisa ou da experiência profissional dos sujeitos. Entretanto, as autoras alertam para o fato de que o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos, entretanto complementam que para a maioria dos docentes, se estes aprendem ou não, não é problema do professor. É preciso superar o modelo que considera o professor apenas como transmissor de conhecimento, que se preocupa só com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subornação nos alunos, que trate os alunos como meros assimiladores de conteúdos.

Essa realidade faz com que o professor justifique a resistência a mudanças, diante das necessidades educacionais específicas de seus alunos, que a cada dia chegam às salas de aula com novas exigências e precisando da compreensão e auxílio para que possam concluir seus cursos da melhor maneira possível.

3.1 Conceito de Educação Inclusiva

Considerando que a função do professor é essencial para o sucesso de uma educação inclusiva, conhecer as suas visões e inquietações sobre a temática torna-se relevante. Acreditamos que registrar o ponto de vista dos professores é necessário para a compreensão das problemáticas que envolvem a escola. Nesse sentido, foi feito um questionamento aos professores pesquisados, para conhecer seus olhares em relação à inclusão escolar. De maneira surpreendente e unânime, todas as falam apontaram para um conceito real do que prega a educação inclusiva. Vejamos recortes de suas falas:

> "É uma educação de qualidade para todos, sem distinção de qualquer natureza" (PROFESSOR 1).

p. 787

ISSN 1981-3031
Vol. 01

> "Educação que inclui todos os indivíduos, em um mesmo ambiente, com uma linguagem única independente de limitações" (PROFESSOR 6).
> É uma educação onde todos possam ser atendidos de forma igualitária (PROFESSOR 13).

Sobre isso, Romanowski (2012) nos diz que as políticas de educação inclusiva têm a necessidade de ofertar educação para todos. Dessa forma, pensar em inclusão é pensar em ensino diferenciado, capacitação de professores e novas concepções de mundo. Pois estimular a reflexão do professor e sua formação é essencial para o desenvolvimento da escola da diversidade. A construção de uma nova visão deve partir da análise das percepções que os professores apresentam da educação especial, consequentemente da inclusão, de suas posturas e atitudes.

3.2 Conceito de deficiência

Quando perguntados sobre o conceito de deficiência, foram fornecidas as respostas demonstradas abaixo:

> "Deficiências físicas e mentais. Penso que é alguém que foge do padrão normal, mas que tem os mesmos direitos; tem habilidade diferente das demais" (PROFESSOR 3).
> "Alguma limitação de um indivíduo, que impossibilite o mesmo de desenvolver alguma atividade" (PROFESSOR 8).
> "Deficiência é um fator limitante na capacidade de produção do ser humano" (PROFESSOR 17).
> "É quando a pessoa tem algum problema físico ou mental" (PROFESSOR 20).
> "Toda aquela limitação de caráter físico e psicológico" (PROFESSOR 21).

Pensar a deficiência como um problema, uma limitação, ou como algo anormal está relacionado com a época, a cultura e a vivência de cada indivíduo. O que não é comum a cada um de nós pode, a princípio, causar rejeição. O limite entre o normal e o anormal é construído com base nas crenças, valores e tradições vigentes em uma determinada época e espaço.

p. 788
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Aquilo que no presente se apresenta como normal poderia ser considerado patológico em outra época (ELÓI, 2016).

Há dois modelos que podem ser identificados como forma de basear as práticas e os tratamentos dados a pessoas com deficiência ao longo do tempo. Essas duas tendências distintas podem ser classificadas como: abordagem centrada na pessoa com deficiência e abordagem centrada no meio. Na primeira, considera-se que os fatores orgânicos, como lesões e más formações, congênitas ou adquiridas, constituem-se em causas primárias da deficiência. Na segunda, os fatores ambientais, os tratamentos inadequados e outras condições desfavoráveis para o desenvolvimento normal, são tratados como sendo causas primárias das deficiências. Sobre isso, Carvalho (2008, p. 27) diz que: quando se tratam de modelos para classificar sujeitos, tornando-os referência à normalidade, temos convivido com a dialética entre o modelo médico e o modelo social. Ambos tentam explicar e categorizar a incapacidade e deficiência: aquele conferindo maior ênfase à patologia, aos agentes mórbidos que atingiram os sujeitos e deixaram suas marcas; este, o modelo social, explicitando que a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim o resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive, o que produz intensas experiências.

3.3 Perspectivas sobre a inclusão no Campus Murici

Quando questionados se acham importante a inclusão dos alunos com deficiência no Campus Murici, todos os professores afirmaram que sim. Porém, a grande maioria (80%) disse que a problemática era referente à estrutura urbanística do campus. Considerando apenas a deficiência física como uma realidade a ser observada.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, percebe-se uma inquietação entre os professores:

p. 789
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> Caso entre algum aluno com deficiência grave, seja ela física ou de outra natureza, serão necessárias algumas adaptações (PROFESSOR 1).
> Penso que hoje não temos grandes problemas com isso, mas pode ser no futuro, com a chegada de novos alunos (PROFESSOR 3).
> Falta tudo, principalmente capacitação profissional (PROFESSOR 19).

A falta de conhecimento quanto à deficiência gera esse sentimento, que na medida em que o trabalho for acontecendo vai diminuindo com certeza. No entanto, não podemos atribuir apenas aos professores a responsabilidade do fazer a inclusão acontecer, isso deve ser uma postura geral de todos, pois os benefícios serão para todos.

Quando se procuram em relatos de professores os processos de produção de sentidos sobre a expectativa da inclusão, deve-se levar em conta que tal contexto inclui o fazer/pensar concreto dos professores em seus vários ambientes de atuação. Isso leva a uma análise bastante significativa do processo inclusivo e não simplesmente comparar o que deveria ser a inclusão, com o que está sendo desenvolvido nas escolas.

Considerando que a função do professor é essencial para o sucesso da educação inclusiva, conhecer as suas percepções e inquietações demonstra a pertinência desse estudo. Bernardo (2010) acredita que a percepção é um tipo de aprender o mundo. Lupinacci (2015) relata que o olhar está enraizado em algo prévio e inconsciente. Nós olhamos com base em uma posição anteriormente construída ao longo da vida, de onde algo se destaca, constituindo um processo de dentro para fora e vice-versa. A construção da nossa visão de mundo, da forma como o percebemos e nos relacionamos com seus conflitos e desafios, reflete a influência daqueles que observamos em nossa trajetória de vida. Há uma fusão entre observador e observado.

p. 790
ISSN 1981-3031
Vol. 01

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente educacional precisa de maneira urgente colocar-se frente à nova realidade. Entendemos que o processo de inclusão acontecerá de forma gradativa e lentamente, porém o mais importante é ir sentindo aos poucos essa mudança. Atualmente, percebe-se nos Institutos Federais uma movimentação a favor da inclusão das pessoas com necessidades específicas. Com o surgimento dos NAPNEs, legalizados pela Resolução 45 CS - 2104, tem sido feito um trabalho diferenciado nos Campus dos Institutos Federais de ensino. Os alunos têm sido recebidos e acompanhados em sua permanência na escola e tentativas que atendam e garantam o processo de aprendizagem do aluno têm sido pensadas constantemente.

O caminho a percorrer certamente é muito longo, pois a inclusão implica pensar numa escola onde todos fazem parte de tudo, onde os alunos devem receber as mesmas oportunidades de aprendizagem e que essas sejam adequadas às necessidades de cada aluno, respeitando suas habilidades e principalmente o ritmo de cada um, incluindo-se a remoção de barreiras físicas e principalmente atitudinais. Os professores devem entender seu papel nesse processo e aceitar capacitar-se para tal. Pois é certo que muitos que atuam hoje no Instituto, na sua grande maioria, não receberam das universidades quando em curso de graduação os conhecimentos necessários para esse atendimento, uma vez que não fazia parte das disciplinas ministradas, assim como os professores da área técnica que na grande maioria não possuem licenciatura.

Por esse motivo, é comum observar que, em muitos casos, o aluno ao ingressar nas salas de aula, no primeiro momento apenas é integrado ao ambiente. Não fazendo parte do mesmo, pois não interage com os professores e nem com seus colegas de turma. Nesse caso, ele está na

p. 791
ISSN 1981-3031
Vol. 01

escola, mas o processo de inclusão ainda não ocorreu. Esse deve ser o desafio e compromisso de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE et al. **Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior**. Revista Digital de Pesquisa Conquer da Faculdade São Francisco de Barreiras, v. 1, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. 2006, p. 279. In: . Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Lei nº 9.394 de 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em . Acesso em 15 ago.2006.

CARVALHO, R.E. Escola Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ELÓI, J. Normal ou Anormal, eis a questão! Disponível em http: www.psicologiafree.com. Acesso em 15/07/2016.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas.
Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, p. 543-560, 2007.

FRANÇA, J.; GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. p. 15-35. In GLAT, Rosana (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 210 p.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. 210 p.

LUPINACCI, L.G.R. **O olhar do professor para a inclusão escolar** – Possíveis aproximações entre a Educação e a psicanálise. 2015.141 f.

p. 792

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

MARQUES, C. A. **A estetização do espaço**: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. Temas sobre Desenvolvimento, v. 8, n. 47, p. 10-16, 2000.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, dez. 2006, p. 406-423.

MOROSINI, M. C. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001b.NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: Educação superior no Brasil. Porto Alegre: UNESCO, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em: 05 jan. 2008.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível **em: .** Acesso em: 27 maio 2008.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, set.-dez. 2005, v. 11, n. 3, p. 373 -394.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psic.:Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.

SOUZA, C. da C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular.** 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TESSARO, N. S. *et al*. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, v. 9, n. 1, p. 105-115.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

JUVENTUDES: educação e cultura no contexto da educação popular pela promoção dos direitos humanos

Maria José Guerra
mariaguerra.pedagoga@hotmailcom

Maria Dolores Fortes Alves

RESUMO: O estudo aborda a experiência da formação de Agentes Culturais Jovens Rurais na Região do Semiárido Alagoano, no município de Delmiro Gouveia-AL. A ênfase da investigação realizada deteve na condição juvenil, específica de participantes das ações formativas das práticas de educação popular e dos intercâmbios nos âmbitos locais, e regional pela promoção dos Direitos Humanos. Para a realização da pesquisa-ação foram organizadas três etapas de formação, envolvendo 40 cursistas, 20 adolescentes e 20 Jovens, de 05 Comunidades Rurais. A sistematização da pesquisa ação sustenta-se nos referenciais teóricos que tematizam a relação dos jovens com os saberes e as juventudes no mundo contemporâneo. Contribuíram de modo significativo para o estudo autores como Paulo Freire, Corti e Souza, Gonçalves. Concluímos que a educação é a base para ascensão social e cultural das juventudes. Diante desta afirmação precisa urgentemente discutir o papel da educação em Direitos Humanos na formação de jovens e imediatamente consolidar políticas públicas educacionais que realmente venham a contribuir na prática social e no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Formação. Educação Popular. Agentes Culturais**.** Jovens Rurais. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

A relevante escolha da temática privilegia a dimensão simbólica e cultural da participação social, este objeto de estudo, Juventudes: Educação e cultura no contexto da Educação Popular pela promoção dos Direitos Humanos. Visa unificar a teoria e prática, para produzir uma práxis que possibilite o reconhecimento do funcionamento e da estrutura das políticas públicas de juventudes, como processo educativo no espaço de educação não formal, objetivando perceber o cenário, compreender o mundo e interagir com os sujeitos, para melhorar o modelo de sociedade que temos atualmente.

Após atuar muitos anos, com adolescentes e jovens, resolvi pesquisar, investigar e intervir e estudar especificamente questões relativas aos jovens

p. 795
ISSN 1981-3031
Vol. 01

identificando e fortalecendo suas potencialidades através de práticas culturais, tratar da temática em questão significa considerá-la um assunto de grande relevância científica.

O estudo foi realizado com os jovens participantes do curso de formação de Agentes Culturais Jovens Rurais unindo cinco comunidades da zona Rural de Delmiro Gouveia-AL. Neste contexto foram realizadas três etapas, com temática especifica interligada uma na outra, o principal destaque foi para a necessidade de elaborar ações culturais a partir de diagnósticos**.** Outro destaque foi a partir da necessidade de processos educativos que reúnam teoria e prática, ou seja, a ação educativa como uma aprendizagem significativa e experiencial visto que toda ação cultural deve ser motivadora para a transformação das injustiças da realidade social.

Já a ultima foi realizada em ritmo de intercambio interligando jovens dos estados da Bahia, Pernambuco e Alagoas. Finalmente, podemos afirmar que a animação dos participantes com os resultados do curso é muito significativa na promoção da cidadania ativa. As discussões sobre a autonomia dos movimentos juvenis, a importância de articular-se nas redes, os avanços de ator e autoria da própria ação. Vale salientar que além da formação utilizou-se dos intercâmbios nos âmbitos locais, regionais, Nacional e Latino Americano, para complementação do estudo.

A partir de 1998, KOINONIA[3]- Presença Ecumênica e Serviço vêm desenvolvendo atividades educativas, entendidas como espaços de garantia de direitos, na Região do Submédio São Francisco (SMSF nos estados de Bahia e Pernambuco), junto ao Polo Sindical, que articula as ações e lutas neste território. Em 2003, institui as primeiras experiências de educação popular e cidadã, voltadas para jovens multiplicadores, denominado Curso de Agentes Culturais Jovens Rurais.

As estratégias metodológicas do curso articulam os conteúdos e instrumentos pedagógicos para realização de diagnósticos, planejamento,

p. 796
ISSN 1981-3031
Vol. 01

monitoramento e avaliação das ações culturais. Constitui-se de três etapas, envolvendo dois dias cada uma e, entre uma etapa e outra, os participantes executam atividades nos seus territórios. O processo educativo das experiências de ações culturais obteve êxitos extraordinários no qual permitiu uma consolidação de parceria entre o polo sindical para organizar novas turmas de cursistas nos anos seguintes e também propiciou ampliar a área de atuação de KOINONIA e organizar turmas de cursistas na região do Alto Sertão de Alagoas desde 2004. O curso em Alagoas foi realizado em parceria com duas entidades de assessoria: EQUIP (Escola Quilombo dos Palmares) e IRPAA (Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada) e parceria de uma organização local que apoiou a articulação e parte da infraestrutura COPPABACS (Cooperativa de Pequenos Produtores Agrícolas e Bancos Comunitários de Sementes de Alagoas).

No inicio das experiências os educadores eram os assessores das Instituições supracitadas, a partir de 2007, houve um processo de reformulação na modalidade pedagógica no qual os jovens cursistas participaram do curso de formação de monitores envolvendo jovens educadores das duas regiões, e escolhem entre eles quatro para serem os educadores dos cursos de agentes culturais nas duas áreas. KOINONIA passaria a assumir a função de monitoria e acompanhamento pedagógico e os próprios jovens assumem a coordenação do processo educativo. A Experiência da formação se expandiu chegando até a Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Delmiro Gouveia-AL em 2009.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 A importância do curso de agentes culturais na formação de adolescentes e jovens no contexto da educação popular.

p. 797
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Alegremente discorro a relevância dos processos educativos do Curso de formação de Agentes Culturais, referenciado ao primeiro artigo da Lei e Diretrizes e bases da Educação Nacional:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência Humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDBEN 9.394/96).

Neste primeiro artigo da LDBEN surge a educação num sentido abrangente, que engloba, além do processo de escolarização, a formação que ocorre nas instituições de ensino e pesquisa, em movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em consonância a este processo, consolidou-se em ações formativas, como prática social, no desenvolvimento destas atividades educacionais.

Aproximar do outro e conhecer o outro através do reconhecimento da diferença num certo espaço de tempo, um minuto dedicado para este exercício de forma contínua faz a

diferença. Nas oficinas de leituras os jovens socializaram a importância do ato de ler, como forma de provocação e motivação para a promoção do hábito da leitura, sabe-se a maioria dos brasileiros não tem este hábito. Nas fotografias explicitas os adolescentes e jovens estão em grupos divididos por proximidade geográfica ou características do lugar em que vivem, no primeiro representa o Assentamento Lameirão e no segundo o Povoado Salgado ambos do Município de Delmiro Gouveia-AL.

p. 798
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 01– Oficinas de Leituras, Delmiro Gouveia-AL, setembro de 2009.



Fonte: Maria Guerra

Estão nas oficinas de leituras, por intermédio da leitura coletiva do texto sobre ação cultural, na roda de conversa refletiram sobre a vida e o lugar de cada um e construíram um cartaz com desenhos que retrate a realidade da agricultura e da juventude rural sertaneja.

Figura 02- Desenho expressando a realidade local e apresentação em plenária setembro de 2009.



FONTE: Maria Guerra.

Como também refletir um pouco da realidade dos Movimentos Sociais Rurais e organizações camponesas que existem na região. Esta atividade é intitulada de fotografia da realidade local. Nas fotografias abaixo, os jovens do Povoado Malhada do município de Delmiro Gouveia-AL, executam os desafios propostos e em plenária socializam o que produziram.

p. 799
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 03- Grupo de trabalho e apresentação em plenária



FONTE: Educador Rômulo.

Estas atividades foram desenvolvidas na primeira etapa do Curso de Formação de Agentes Culturais Jovens Rurais entre os dias 12 e 13 de setembro de 2009, no espaço da Escola Municipal Padre Anchieta, Povoado Alagoinha Município de Delmiro Gouveia-AL. No qual se aproximou de adolescentes e jovens das comunidades, Rabeca, Alagoinha, Salgado, Malhada e Lameirão. Nas fotografias abaixo os adolescentes e jovens mostraram expressões entusiásticas das vivências na construção da experiência coletiva da segunda etapa do curso realizado entre os dias 10 e 11 de outubro de 2009, na Escola Municipal Juveliano no Povoado Alagoinha**.**

Figura 04 - Círculo dos aprendizados



FONTE: Maria Guerra

Contribui no processo de construção de autoafirmação identidades bem como dos saberes de socialização dos jovens e, considerando que a juventude constitui-se num dos momentos da vida em que o indivíduo questiona de modo particular, a constituição de si mesmo.

> Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha como outros:

p. 800
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Esta análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79).

Nesse sentido os cursistas planejaram as ações Culturais na primeira etapa do curso para intervir nas suas localidades, depois realizaram o diagnostico na comunidade, na segunda etapa, aprofundou melhor as ações planejadas de acordo com o diagnostico realizado. Vale salientar que as ações planejadas foram executadas no intervalo da segunda etapa. Nestas tabelas apresenta as ações culturais planejadas pelos cursistas e executadas pelos referidos, proporcionando um relacionamento humano, afetivo e efetivo entre os seguimentos envolvidos firmando um momento oportuno para agir e tomar decisões.

Figura 05- Realização da Ação Cultural visita ao Angiquinho/Delmiro Gouveia novembro de 2009.



Fonte: Cursista Carmelita

Diante destas ações desenvolvidas, tende a despertar no seio das juventudes um elo que inspira a organização da ação criativa e transformadora, como principio norteador da construção sistemática entre as bases que encontravam dispersas**.** Os jovens Ribeirinhos do Assentamento Lameirão planejaram o Reflorestamento de árvores frutíferas nas margens do Rio São Francisco. Momento da realização da ação cultural**,** as relevantes

ISSN 1981-3031
Vol. 01

atividades desenvolvidas contemplam os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Figura 06-Percurso para as margens do Rio São Francisco, novembro de 2009.



FONTE: Aline

Quantos aprendizados na experiência executada, Entre eles a necessidade de mobilizar novos públicos jovens, que não estão nos espaços de organização das entidades de classe e dos movimentos sociais. As ações culturais sensibilizam novos públicos a se organizarem na luta pelos direitos, tendo um impacto concreto na vida das comunidades.

Figura 07- Ciranda de contemplação da natureza, Assentamento Lameirão Delmiro Gouveia-AL, novembro de 2009.



Fonte: Aline

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Paulo Freire (1996 p. 90) traduz que: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Entender os motivos, os porquês que estão por trás de cada fala, do que as pessoas dizem é a chave na resolução dos conflitos. O respeito, a responsabilidade e a cooperação são fundamentais. Neste exercício educativo apresenta ao mesmo tempo uma aprendizagem pedagógica e transformadora, fruto das Ações Culturais, que promoveram experiências como Instrumento de Transformação nos grupos de bases, enfocando atividades que compõem o processo de formação na ação, com intenção política, visando à formação juvenil, como meio de ascensão sociocultural entrelaçado a um elo de transformação do cenário existente.

A terceira etapa denominada de Encontrão ou Etapão do Curso de Agentes Culturais foi realizada em Glória-BA, no Centro Diocesano de 11 a 13 de dezembro de 2009, envolvendo jovens de AL, BA e PE.

Figura 08- Participantes do Etapão, Glória/BA, dezembro de 2009.



Fonte: Maria Guerra.

Este Encontrão reuniu cursistas e ex – cursistas, dos três Estados. A mística de abertura foi iniciada na Capela mediante apresentação do Grupo de jovens de Senador Rui Palmeira- AL, com a Banda Pau e Lata. A partir dos cursos de agentes culturais tem desmistificado o contexto de desigualdade

ISSN 1981-3031
Vol. 01

social no Nordeste, promovendo reflexões e incentivando as produções lúdicas, os intercâmbios, as ações mobilizadoras, organizativas e formativas, desenvolvidas pelos jovens contribuindo para fomentar pensamentos, intenções e práticas de liberdade, de indignação, de justiça social de luta pela garantia de direitos. Neste contexto Paulo Freire dialoga no Livro "Educação como Prática da Liberdade".

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio (1967, p.50).

Nesta experiência contemplou a leitura do mundo como: conhecer, ser, pensar e fazer integrando os quatro pilares da educação. Vale notar a importância da educação popular no processo pedagógico, do curso de Agentes Culturais, trazendo-nos uma reflexão intensamente do que é ser Educador Popular atuante mesmo com as dificuldades enfrentadas do dia-a-dia.

Neste encontrão faz um resgate da segunda etapa e avalia todo processo educativo que foi realizado, aprofundando os resultados obtidos e desafios que a experiência relevou.

Paulo Freire (1987, p. 27) coloca ainda no seu livro Pedagogia do Oprimido que: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção; ensinar exige a convicção de que a mudança e possível". Na mediação destas provocações contemplou o conhecimento como processo de autonomia humana. Isto engloba foco de ligação dos saberes, para que outros sujeitos possam apropriassem deste tesouro precioso. Nesta ênfase Paulo Freire sintetiza:

> A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a

p. 804
ISSN 1981-3031
Vol. 01

> tornam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo. (1981, p. 54).

Caracterizar o processo formativo implica uma reflexão profunda da práxis social concretizada no pleno desenvolvimento do ser humano. Atualmente a educação popular é uma política pública, utiliza-se dela para promover ações transformadoras, percebendo o cenário, compreendendo o mundo e interagindo com os sujeitos, para melhorar o modelo de sociedade que temos hoje, no contexto atual a juventude semeia a rebeldia para construir um mundo humanitário. A autonomia é um fator muito importante no processo de formação do jovem como sujeito político. Segundo Gonh

> Autonomia se obtém quando se adquire a capacidade de ser um sujeito histórico, que sabe ler e re-interpretar o mundo, quando se adquire uma linguagem que possibilidade ao sujeito participar de fato, compreender e se expressar por conta própria (2005, p.33).

Utilizando-se da Educação Popular para promoção de ações transformadoras, onde as juventudes se encontram para refletir e transformar a realidade, percebendo o cenário, compreendendo o mundo e interagindo com os sujeitos para melhorar o modelo de sociedade que temos atualmente. Descobrir- se a si mesmo é um dos pontos chaves para desenvolvimento da pessoa humana, compreender o outro ou colocar no lugar do outro implica na maturidade de desenvolvimento humano.

A busca pela Educação em Direitos Humanos é universal e somos convidados a construí-la na valorização do ser humano, respeitando as diferenças e as diversidades culturais, rumo à civilização da transformação cultural através da atitude tomada como principio fundamental na defesa pela vida digna Integral das juventudes. Este momento tem uma importância fundamental para o processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos, que une culturas entre semelhanças e diferenças em busca de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

cultivar o diálogo numa relação horizontal que tece fios condutores de convivência humanizada.

A ênfase gira em torno da práxis pedagógica mostrando alguns caminhos práticos da Educação em Direitos Humanos, entrelaçada nos círculos intertransculturais de convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, num processo dinâmico.

2.2 As políticas públicas de/para/com as juventudes

No campo das políticas públicas defini-se como conjunto de decisões e ações orientadas a algum objetivo dentro deste campo juventude, tido como transversal entre as políticas. Estas ações são desencadeadas por atores que pretendem lidar com algum problema que é público. Portanto políticas públicas não refletem somente intenções, mas ações que visem transformar uma realidade. Neste percurso referem-se à categoria juventudes, os sujeitos com idades entre 15 e 29, padrão utilizado para efeito de políticas públicas no Brasil.

Quão gratificante, fazer parte deste marco histórico, na construção de políticas públicas para a juventude brasileira, momento muito importante para reivindicação dos direitos juvenis, na luta pela aprovação (PEC) da juventude - uma proposta de Emenda à Constituição que muda o capítulo da Ordem Social,na garantia de direitos constitucionais aos jovens, pela aprovação do Estatuto das juventudes.

p. 806
ISSN 1981-3031
Vol. 01

Figura 09 – Juventude Brasileira no Senado Federal, março de 2010.



Fonte: REJU

Seguindo nesta construção histórica de políticas públicas para as juventudes a fim de aproximá-las do contexto contemporâneo em que as juventudes se encontram e a partir momento percorrido contribuir na construção de projetos consistentes entre o ideal e o real.

A 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude realizada dezembro de 2011 contextualiza a temática “Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de Direitos” em conexão com o Lema “Conquistar direitos, desenvolver o Brasil”. Nessa linha, surgem as conferências de juventudes nos âmbitos municipais estaduais. Alagoas realizou em consonância com a Nacional “Conquistar Direitos Desenvolver Alagoas”.

Figura 10- II Conferência Estadual de Juventude – AL, Setembro de 2011 em Maceió.



Fonte: Mário Ramires, 2011.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Nesta plenária foram apresentadas as propostas construídas da 2ª Conferencia Estadual de Juventude em Alagoas no qual as juventudes clamaram pelo direito à educação de qualidade, exigindo os 10% do PIB e os 50% do Pré-Sal ambos no âmbito nacional, com os seus efeitos multiplicativos, que permite o acesso a outros direitos e, do ponto de vista econômico, provê retornos por meio do trabalho, saúde, renda, cidadania e outros frutos, à altura das circunstâncias que o Brasil vive e viverá.

As políticas de juventude têm que somar estas duas coisas: os direitos universais (o acesso à educação, ao trabalho, saúde, esporte, lazer, cultura e assistência social) e os específicos (emancipação e autonomia juvenil, bem-estar juvenil, participação e organização juvenil, políticas afirmativas e equidade de oportunidades). As políticas de juventude têm que pensar então numa nova interface entre escolaridade e preparação para o mundo do trabalho.

3 DISCUSSÃO METODOLÓGICA

A opção principal, para esse estudo, foi pelo método qualitativo porque representa uma maneira de compreender melhor aquilo que os jovens pensam, sentem, enfim, necessitam, conforme apontam os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, converte-se em “um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos” (THIOLLANT, 2009, p. 22).

Do ponto de vista metodológico o curso, trabalha com conteúdos e instrumentos pedagógicos para realização de diagnósticos, planejamento, monitoramento e avaliação das ações culturais. É um curso em três (03) etapas, com 2 (dois) dias cada uma e, entre uma etapa e outra, os participantes realizam algumas tarefas.

Para a realização da pesquisa-ação foram organizadas três etapas de formação, envolvendo 40 cursistas, 20 adolescentes e 20 Jovens, de 05 Comunidades Rurais. Duas etapas realizaram-se no Povoado Lagoinha, município de Delmiro Gouveia-AL. A primeira no espaço da Escola Municipal Padre Anchieta nos dias 12 e 13 de setembro de 2009; a segunda na Escola Municipal Juveliano, nos dias 10 e 11 de outubro de 2009 e, a última, foi

ISSN 1981-3031
Vol. 01

realizada em Nova Glória- BA, no Centro Diocesano de 11 a 13 de dezembro de 2009, envolvendo jovens de Alagoas, Bahia e Pernambuco em ritmo intercâmbio.

As etapas de formação designaram estratégias metodológicas privilegiadas para o levantamento dos dados da investigação, como processo da Pesquisa-ação. Utilizou-se de vários intercâmbios de juventudes nos âmbitos locais, regionais, Nacional e Latino Americano a partir de 2009 até 2011. A sistematização da pesquisa-ação sustenta-se nos referenciais teóricos que tematizam a relação dos jovens com os saberes e as juventudes no mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva é que se buscam as bases teóricas da metodologia escolhida e poder promover uma maior fundamentação da mesma, nesta sintonia Borda (1974, p.41) afirma Não pode haver separação entre o pesquisador e a metodologia. Faz-se necessária a militância do pesquisador já que sem a prática não será possível deduções de cunho teórico ou mesmo a validade ou não do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi de grande relevância para obtenção de dados empíricos sobre a militância em movimentos sociais, principalmente por serem atores altamente engajados na organização juvenil. Como também a relevante escolha do referencial teórico que privilegia a dimensão simbólica e cultural da participação social. Contudo sem esquecer a influencia objetiva deste trabalho científico. Ainda há muito que estudar sobre as juventudes, por esta razão este trabalho monográfico fica inconcluso visto que, terá melhor aprofundamento no Mestrado em Educação na linha de Pesquisa, processos Educativos, dentro do Grupo de pesquisa sobre juventude, Culturas e Formação.

O Estado tem que ter o compromisso de fazer as suas políticas macro, mas, tem que fazer isto com a sociedade civil para que cada um participe, transformando a política de juventude. A educação é a base para ascensão

ISSN 1981-3031
Vol. 01

social e cultural das juventudes. Diante desta afirmação precisa urgentemente discutir o papel da educação em Direitos Humanos na formação de jovens e imediatamente consolidar políticas públicas educacionais que realmente venham a contribuir na prática social e no mundo do trabalho.

O amadurecimento da minha trajetória profissional, como pesquisadora, acontece nesse movimento entre o real e a sua representação. Ao ingressar nesse universo de produção do conhecimento, fui influenciada a crescer constantemente em busca de aprendizagens, construindo uma trajetória como pesquisadora dos processos que compõem a praxe social pela promoção dos Direitos Humanos.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHARLOT, Bernard (Org.)**Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel**. Diálogos com o mundo juvenil**: subsídio para educadores. São Paulo: Ação educativa, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da . **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CF, **Constituição da Republica Federativa do Brasil**, Ed. Câmara dos Deputados, 38º edição, Brasília, 2013.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis/Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, coleção leitura 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo**. Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs,**

ISSN 1981-3031
Vol. 01

e redes solidarias, Cortez, São Paulo, 2005. (coleção Questões de nossa época).

GONÇALVES, Antônio Custódio. **Questões de antropologia social e cultural**. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

LDB- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Edições Câmara, 5ª ed. Brasília/ 2010.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA L2 PARA PESSOA SURDA: desmistificando os mitos desvendando a verdade

Aparecida Célia R. Bezerra
celiatutoraufal@hotmail.com

Reudson Douglas Bezerra
reudson_crm@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo objetiva mostrar aos leitores e/ou pessoas interessadas na área de atuação do ensino da L2 (Língua Portuguesa para pessoa surda) como acontece a aprendizagem e a aquisição de uma segunda língua na vida do ser surdo que domina a L1 (Libras-Língua Brasileira de Sinais). Mas também faremos um comparativo com as pessoas surdas que não conhecem a L1, tampouco a L2. Este trabalho visa mostrar aos professores em geral as possibilidades e o potencial das pessoas surdas, quando estas têm a oportunidade de aprender a L1 e L2 em espaços apropriados e com profissionais qualificados, desmistificando o mito de que o surdo não consegue aprender a L2 (Língua Portuguesa). Com os resultados obtidos, conclui-se que o que falta aos surdos é acessibilidade, oportunidade e que os “Direitos” garantidos saiam do papel sejam postos em prática.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Língua Portuguesa. Libras.

1 INTRODUÇÃO

O grande impasse e problemática em relação ao processo de aprendizagem de leitura e escrita da pessoa surda em relação a Língua Portuguesa, é que para se aprender qualquer que seja a língua, se faz necessário o contato com esta, para que se desenvolva naturalmente.

Os alunos surdos na sala de aula regular estão tendo contato com a Língua Portuguesa, mas não caracteriza-se um ambiente natural da língua, pois os demais alunos ouvintes sim, estão em um ambiente de interação da fala e da escrita e os surdos imersos em um ambiente que os desfavorecem em sua aprendizagem.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

Segundo Quadros (1996), existem questões interna e externas que são de suma importância no processo da aquisição da L2 para os surdos, e o ambiente escolar brasileiro, a prática pedagógica e interação não favorece a aquisição de leitura e escrita da Língua Portuguesa para os surdos, vejamos o que diz a autora:

> Quanto ao tipo de interação, oferecer ao aluno surdo um *input* qualitativamente compreensível, autêntico e diversificado é um desafio para os professores. Um *input* compreensível, sem deixar de ser complexo o suficiente para desafiar o aluno a desenvolver seu processo de aquisição, exige que sejam promovidas discussões prévias sobre o assunto abordado em Língua de Sinais. Além de ser compreensível, o *input* deve ser autêntico e diversificado, ou seja, os alunos precisam estar diante de verdadeiros textos (muitos profissionais simplificam textos tornando-os não autênticos) e com topologia diferenciadas. Outro aspecto abordado sobre o *input* é a quantidade em que ele é oferecido ao aluno. (Quadros, 1996 p.2)

Atualmente ainda reflete a mesma prática de ensino relatada por Quadros em 1996, mesmo diante do paradoxo da inclusão, os surdos estão sendo tratados como deficientes, quando na verdade são pessoas que se comunicam de forma diferente, que têm direitos e deveres iguais a qualquer cidadão brasileiro. Sendo inseridos em salas de aula regular às vezes com intérpretes, mas sem a preparação do professor para atuar com eles. É notório e visível que a postura da pessoa surda junto a sociedade atual melhorou bastante, mas contudo não fora o suficiente.

A escolha do tema, está relacionado a minha atuação de trabalho, pois enquanto coordenadora de Educação Especial municipal, vendo e analisando as dificuldades enfrentadas por alunos surdos, que passam mais de 10 anos em sala de aula regular junto aos demais ouvintes e não conseguem ler, tampouco produzir um bilhete, ou uma carta, até mesmo enviar uma mensagem através do facebook, sendo que todos são apenas surdos sem outras patologias, sinto-me preocupada e com a responsabilidade de saber como acontece o processo de aprendizagem da L2 para pessoa surda, situando mitos e verdades sobre a temática, para melhor orientar os professores que atuam em sala de aula regular ou até mesmo em salas de

ISSN 1981-3031
Vol. 01

recursos com o AEE (Atendimento Educacional Especializado) para que o espaço da sala de aula possa se aproximar de um modelo de fato inclusivo.

A Constituição Federal de 1988, artigo 206, trata da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;" parece-me que este trecho da Lei não condiz com a realidade estudantil dos alunos surdos; eles estão sendo inseridos nas escolas sem o mínimo de condições para que os mesmos permaneçam nelas. E iniciam na Educação Infantil, mas na trajetória escolar se dispersam por falta de condições e motivações para seguir. E o cenário que nos deparamos é: professores que não sabem a Libras, faltam intérpretes e formação continuada para os que estão atuando, alunos surdos não fluentes em sua língua materna[72], surdos em sala de aula regular se comportando como ouvinte, entre outras irregularidades... Portanto é um cenário que não atende as expectativas da comunidade surda brasileira.

"A Língua de sinais é concebida como língua materna de pessoas surdas, e a educação bilíngue propõe a exposição a ela o mais cedo possível de modo a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem, através de programas de atenção linguística precoce, como enfatiza Ramirez." Quadros apud Ramirez (1999, p.92).

Pensar em inclusão não é jogar o aluno surdo no ambiente escolar e achar que este foi incluído sem o mínimo de condições adequadas a sua permanência, não é estar por estar, mas fazer com que o aluno se desenvolva em todos os aspectos: social, afetivo, emocional e intelectual, fazendo jus aos seus direitos legais.

Para entendermos melhor como acontece a aprendizagem da leitura e escrita da L2 para surdos iniciaremos falando um pouco da história deles e do processo de aprendizagem, para podermos adentrarmos de fato nas práticas e metodologias docentes as quais os alunos surdos obtiveram êxitos.

[72] Língua natural da pessoa surda.

p. 814
ISSN 1981-3031
Vol. 01

O presente trabalho, de caráter qualitativo, descritivo, exploratório, basea-se na leitura da literatura que trata registros de Quadros e Paula Botelho, além de minha experiência com alunos surdos na sala de recursos do CAS[73] Arapiraca.

De acordo com Quadros (2009) os estudos linguísticos realizados por Stokoe (1960) defendem a ideia de que a língua de sinais é mais que simples gestos, e que tem estruturas gramaticais próprias iguais a qualquer outra língua, entretanto só foi reconhecida no Brasil como língua oficial da comunidade surda, através da Lei 10.436/2002 que foi regulamentada no ano de 2005 pelo Decreto 5.626.

Por esta ser a língua de uma minoria ainda está um pouco difundida entre a sociedade brasileira, embora possamos observar que nestes últimos dez anos ela passou a ser melhor vista por profissionais da educação, por professores, pesquisadores e até mesmo por profissionais da escola por estar em contato direto com o alunos, despertando o interesse em aprender e aperfeiçoar a Libras, também os profissionais que atuam diretamente com esta língua como os intérpretes, instrutores e professores de Libras. Mesmo assim, ainda não é suficiente para mantermos melhor interação e comunicação com os usuários da Libras. Os surdos ainda se sentem estrangeiros em seu próprio país, é preciso criar políticas públicas que favoreçam o bilinguismo (Português/Libras) entre a população brasileira, não há para que insistir que os alunos aprendam o Inglês e o Espanhol como uma segunda língua, quando eles irão ter contato em qualquer momento de suas vidas com uma pessoa surda; ninguém está livre de em qualquer ocasião ter que se comunicar com uma pessoa surda, seja em escolas, faculdades, lojas, eventos etc. E se não tem intérprete... O que fazer?

[73] CAS – Centro de Atendimento as Pessoas com Surdez.

p. 815
ISSN 1981-3031
Vol. 01

O contato com seus familiares ainda acontece através de mímicas, gestos pois os pais dizem que “não têm tempo para aprender Libras e que as mímicas já são o bastante” esta é a opinião daqueles que pensam apenas no BPC/LOAS[74]. E em alguns momentos, até mesmo os professores ficam desacreditados do potencial dos alunos surdos que sabem a língua de sinais, mas o professor nada compreende, como pode haver aprendizagem sem interação com todos da sala? O aluno surdo interagem apenas com o profissional intérprete que sinaliza todo o conteúdo explanado pelo docente.

> “(...) Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva”.(SOUZA ; GÓESE, 1999, p.168 Apud QUADROS, 2003 p.84).

A Língua de sinais é a língua natural dos surdos, logo, se o surdo for usuário da Libras isso facilitará a aprendizagem de uma segunda língua, para ele aprender a ler e escrever a língua portuguesa será mais fácil por conta da aquisição da língua materna, diferentemente daquele surdo que não é fluente na Libras e enfrentará dificuldades e talvez não consiga ser alfabetizado. Portanto a língua de sinais para o surdo é imprescindível para a evolução de sua aprendizagem.

A surdez é uma realidade heterogênea, portanto cada sujeito surdo é único, sua identidade se constitui a partir de experiências socioculturais compartilhas durante sua vida. Outro fator que contribui para a evolução ou não da aprendizagem do aluno surdo está relacionado ao grau da surdez (profunda, severa, moderada, leve); a origem da surdez se congênita ou adquirida; se os pais são ou não surdos e a necessidades de comunicação e interação do surdo.

[74] BPC/LOAS - Benefício de Prestação Continuada – benefício assistencial ao idoso e a pessoa com deficiência.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

“A língua é concebida como um meio para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre indivíduos. Ela é vista com um instrumento para a criação e manutenção das relações sociais.” (Quadros apud Richards & Rodgers, 1986: 17)

A aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos (L2) requer ações específicas e especializadas, ou seja, por um lado, têm-se os fenômenos típicos da aquisição de uma segunda língua, o que é difícil para qualquer pessoa sendo surda ou não, por outro lado torna-se imprescindível a oferta de condições adequadas ao desenvolvimento acadêmico e intelectual do alunado.

Um dos procedimentos essenciais e porque não dizer fundamental que as escolas que têm surdos em seu quadro discente têm que adotar, é fazer primeiramente o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno, para melhor orientar as ações pedagógicas. Além de desenvolver intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados na área, incluindo primordialmente uma boa interação com a comunidade surda e seus familiares, para ampliar o conhecimento da realidade do surdo, e buscar o entendimento da situação linguística e cultural dos alunos surdos.

Podemos dizer que a produção textual dos surdos em língua portuguesa é desconcertante e fascinante, mas aponta possibilidades de êxito na aquisição, mesmo diante das dificuldades encontradas. Pois nesse processo cada indivíduo percebe-se e agrega elementos linguísticos próprio e em seu tempo, o que nos remete à observação de que a motivar e a aceitar da língua-alvo são fatores primordiais, que podem concretizar rapidamente o processo de aquisição da leitura e escrita.

2. EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NO CONTEXTO DO ALUNO SURDO

ISSN 1981-3031
Vol. 01

O decreto 5626/ 2005 dita que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, e garante o acesso à educação por meio da língua de sinais (Libras) e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

A Educação bilíngue envolve duas línguas no contexto educacional. Ao optar oferecer uma educação bilíngue, a escola assume uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, definido assim qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, além das funções que cada língua irá representar no espaço escolar. Logo, as línguas passarão a permear as atividades escolares e serão objetos de estudo em horários específicos de acordo com a proposta de cada escola.

Visualizando alguns estados brasileiros (SP, RJ, RS e DF) observamos que há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Também têm estados em que a Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental I, mas nos demais anos do fundamental II, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos com o AEE (Atendimento Educacional Especializado). Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização, outros ainda como exemplo da capital de Pernambuco que dispõe apenas de salas bilíngues; ainda falta muito para organizar e melhorar a educação para as pessoas surdas. Percebemos que não há diretrizes e bases para a educação de surdos, pois se houvesse teria salas bilíngues em todos os estados brasileiros.

Ainda nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. Há, ainda, estados em que professores desconhecem Libras e a

ISSN 1981-3031
Vol. 01

escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação. Destarte, independente do contexto de cada estado, sabemos que a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. E pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. Logo, o professor que assumir esta difícil e gratificante tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a Libras.

A língua de sinais é adquirida por crianças surdas que interagem com usuários de língua de sinais por volta dos dois anos de idade, quando as crianças produzem um número restrito de configurações de mão, além do uso de sentenças negativas como o balançar da cabeça e sentenças interrogativas como: Onde? Quem? O que? Também se observa na tenra idade que as crianças começam a introduzir classificadores[75] em seus vocabulários.

> A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explora-lá. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito. (Quadros,2006, p.26).

Todas as formas criativas de explorar a Libras são ainda nos dias atuais desconhecidas na área de educação, pois apenas uma pequena parcela de profissionais como intérpretes, instrutores e professores de Libras, conhecem estes termos que precisam se difundir nos espaços escolares.

Pesquisa realizada por Quadros em escolas bilíngues americanas, mostra-nos a importância de explorar tais aspectos, observando o nível de desenvolvimento da criança. Vejamos parte de sua pesquisa: “Os relatos de

[75] Classificadores é um recurso bastante produtivo que mostra o desenho realizado no espaço que nos remete ao objeto, também faz parte das línguas de sinais.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

estórias e a produção literária, bem como a interação espontânea da criança com outras crianças e adultos por meio da língua de sinais devem incluir os aspectos que fazem parte desse sistema linguístico."

A seguir, estão listados alguns dos aspectos que precisam ser explorados no processo educacional:

* estabelecimento do olhar;

* exploração das configurações de mãos;

* exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relações gramaticais no espaço);

* utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos;

* uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, focus e negação) z exploração das diferentes funções do apontar;

* utilização de classificadores com configurações de mãos apropriadas (incluem todas as relações descritivas e preposicionais estabelecidas através de classificadores, bem como, as formas de objetos, pessoas e ações e Idéias para ensinar português para alunos surdos 27 relações entre eles, tais como, ao lado de, em cima de, contra, em baixo de, em, dentro de, fora de, atrás de, em frente de, etc.);

* exploração das mudanças de perspectivas na produção de sinais z exploração do alfabeto manual;

ISSN 1981-3031
Vol. 01

* estabelecimento de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais (futuro, passado, no presente, ontem, semana passada, mês passado, ano passado, antes, hoje, agora, depois, amanhã, na semana que vem, no próximo mês, etc.);

* exploração da orientação da mão z especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural);

* jogos de perguntas e respostas observando o uso dos itens lexicais e expressões não manuais correspondentes z utilização de “feedback” (sinais manuais e não-manuais específicos de confirmação e negação, tais como, o sinal CERTO-CERTO, o sinal NÃO, os movimentos de cabeça afirmando ou negando);

* exploração de relações gramaticais mais complexas (relações de comparação, tais como, isto e aquilo, isto ou aquilo, este melhor do que este, aquele melhor do que este, este igual àquele, este com aquele; relações de condição, tais como, se isto então aquilo; relações de simultaneidade, por exemplo, enquanto isto acontece, aquilo está acontecendo; relações de subordinação, como por exemplo, o fulano pensa que está fazendo tal coisa; aquele que tem isso, está fazendo aquilo);

* estabelecimento de referentes presentes e não presentes no discurso, bem como, o uso de pronominais para retomada de tais referentes de forma consistente;

* exploração da produção artística em sinais usando todos os recursos sintáticos, morfológicos, fonológicos e semânticos próprios da LSB (tais recursos incluem, por exemplo os aspectos mencionados até então).

O aluno surdo que está passando por um processo de alfabetização imerso nas relações cognitivas estabelecidos por meio da língua de sinais para organização do pensamento, terá mais elementos para passar a registrar

p. 821
ISSN 1981-3031
Vol. 01

as relações de significação que estabelece com o mundo, ou seja, o aluno que domina a Libras e é capaz de dialogar e debater sobre temas de seu cotidiano terá mais facilidade para aprender o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, devido ao seu contato e experiência com sua língua natural (Libras), sendo assim, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar.

> "Experiência com o sistema de escrita significa ler esta escrita. Leitura é uma das chaves do processo de alfabetização. Ler sinais é fundamental para que o processo se constitua. Obviamente que este processo de leitura deve estar imerso em objetivos pedagógicos claros no desenvolvimento das atividades." (Quadros, 2006, p.29)

Estes são alguns dos objetivos a serem trabalhados pelo professor (em sinais):

* desenvolver o uso de estratégias específicas para resolução de problemas;

* exercitar o uso de jogos de inferência;

* trabalhar com associações;

* desenvolver as habilidades de discriminação visual;

* explorar a comunicação espontânea;

* ampliar constantemente vocabulário;

Alguns questionamentos que os professores devem fazer antes de preparar atividades de leitura:

* Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?

* Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?

* Quais as motivações dos alunos para lerem o texto X?

p. 822
ISSN 1981-3031
Vol. 01

* Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto? Palavras-chave;

* Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?

> "[...] os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos que existem, mas se apresentam textos adequados à faixa etária da criança, por isso os contos e histórias infantis são muito apropriados nas séries iniciais do ensino fundamental." (QUADROS, 1997 p.42).

Também podemos citar ainda as histórias em quadrinhos, os textos jornalísticos, trechos de livros didáticos que sejam do interesse dos alunos surdos e assim por diante. O que mais importa é o texto fazer sentido para eles no contexto da sala de aula e na vida de cada um. Lembrando que, estimular a criança surda o gosto e interesse pela leitura fará com que ela se desenvolva melhor na escrita da Língua Portuguesa.

Pesquisa realizada por Botelho (2005), apontam que "pais de classes populares, não há muito empenho; não é comum a prática de acompanhar tarefas escolares ou de estimular os filhos a estudarem em casa". Percebemos que o estímulo, a orientação familiar e a participação dos pais é de suma importância no desenvolvimento da aprendizagem da pessoa surda, mas isso só não basta, é preciso que haja parceria entre professor de sala de aula regular, coordenador da escola, professor do AEE e família, enquanto aguardamos as escolas bilíngues.

Em minha experiência como professora de AEE de alunos surdos, onde ensino a L1 (Libras) e a L2 (Língua Portuguesa), percebo que os alunos aprendem com facilidade a L1 e não esquecem os sinais, diferente da L2, que se não houver um estudo diversificado de vocabulário com atividades diversas dificulta o aprendizado. Percebo o quanto a escola bilíngue é necessário na vida desses alunos surdos.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras realizadas e da experiência vivida chegamos à conclusão que as escolas bilíngues não são segregadoras tampouco segregacionistas como tem alardeado algumas pessoas que trabalham no Ministério da Educação. Mas ao contrário, são espaços de interação e construção do conhecimento pelos surdos e ouvintes. E é neste mesmo espaço que acontece a aprendizagem e a pessoa surda torna-se autônoma, podendo ter uma vida digna, usufruir dos mesmos direitos. A escola bilíngue é um local que garante o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos críticos, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos; podendo assim dizer que esta é a verdadeira inclusão que tanto almeja os surdos do Brasil.

Esperamos também que este trabalho sirva para nortear a prática docente, enquanto aguardamos a concretização do sonho de todos os que fazem parte da comunidade surda e militantes desta grandiosa causa: escolas bilíngues para surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, D**ecreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lein° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos - Ideologias e práticas pedagógicas.** 1ª edição, 2ª reimpressão.160 p. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Ano 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ISSN 1981-3031
Vol. 01

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais I.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf>, Acesso em 22/10/16 às 15:00.

QUADROS, Ronice Müller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.** Ponto de Vista , Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>, acesso em 22/10/2016 às 15:00.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et. al.]. **Ensino de Língua portuguesa para surdos: caminhos para pratica pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.