

# Educação:

RESSONÂNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

Éderson Luís Silveira

Wilder Kleber Fernandes de Santana



Éderson Luís Silveira  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
(Orgs.)

EDUCAÇÃO:  
Ressonâncias  
Teóricas e Práticas

Vol.1

Éderson Luís Silveira  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
(Orgs.)

EDUCAÇÃO:  
Ressonâncias  
Teóricas e Práticas

Vol.1

 Pedro & João  
editores

**Copyright © das autoras e dos autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Éderson Luís Silveira; Wilder Kleber Fernandes de Santana (Orgs.)**

**Educação: ressonâncias teóricas e práticas. Volume 1.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 368p.

ISBN 978-85-7993-744-6

1. Estudos de Educação. 2. Teoria. 3. Prática 4. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Andersen Bianchi

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Diagramação:** Wilder Kleber Fernandes de Santana

**Conselho Científico Ad Hoc:**

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB); Paulo Dalla-Dea (Faculdade EST); Juan de la Cruz Avilés Bettancourt (Universidad Xochicalco); Márcio de Oliveira (UFAM); Anderson Rany Cardoso da Silva (UFPB); Luciana Fernandes Nery (UERN); Alberto L. Montalvão Neto (Unicamp); Lucas Rodrigues Lopes (FATEC – Mogi Mirim); Manassés Morais Xavier (UFCG); Elias Coelho (IFPE); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Rafael Fernandes (Unioeste); Magno Alexon Seabra (UFPB); Maria Verônica Andrade da Silveira Edmundson (IFPB); Eduardo Dias da Silva (UNB); Raphael Soares Sales (UFLA); Rogério Batista de Sousa (UESPI); Éderson Luís Silveira (UFSC); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru)



**Pedro & João Editores**  
www.pedroejoaoeditores.com.br  
13568-878 - São Carlos – SP  
2019

# SUMÁRIO

Apresentação	7
Reflexos e refrações educacionais: do dizer ao fazer	
DISCURSIVIZAÇÕES EM TORNO DA PSICOMOTRICIDADE COMO PRÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO INFANTIL	9
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) Éderson Luís Silveira (UFSC) Lucas Rodrigues Lopes (UNICAMP)	
A QUALIDADE DO TRANSPORTE ESCOLAR REALIZADO POR LANCHAS NA AMAZÔNIA A PARTIR DAS ANÁLISES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	20
Luciane Teixeira da Silva (UFSCAR) Egídio Martins (UFPA)	
LEIO, RECITO, ADMIRO E CANTO EM FRANCÊS : RELATO DE UMA PRÁTICA DIDÁTICA EM LÍNGUA FRANCESA EM UM CENTRO PÚBLICO DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL	36
Denise Gisele de Britto Damasco (UNB)	
A EDUCAÇÃO MUSICAL E A INTERPRETAÇÃO VOCAL EM RECURSOS DA PERCEPÇÃO ECOLÓGICA	51
Lucila Tragtenberg (PUC-SP)	
ENTRE CRENÇAS E PRÁTICAS: OLHARES PARA O ENSINO BILÍNGUE NO CENÁRIO BRASILEIRO	65
Caroline Vieira Rodrigues (UFPR)	
OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO E O ESPAÇO PARA OS ETNOSSABERES	77
Bougleux Bonjardim da Silva Carmo (UFSB)	
A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO DO NARRADOR DE INFÂNCIA, DE GRACILIANO RAMOS	94
Ana Maria Abrahão (UFF)	
“FANFICS” E CARTAS PÓSTUMAS NA INTERSEÇÃO LITERATURA BRASILEIRA E PRODUÇÃO DE TEXTO	108
Rosani Muniz Marlow (UFES) Aline Prúcoli de Souza (UFES)	

- ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA MÚSICA: FATORES  
MOTIVACIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR 124  
Edlaine Souza de Lima (IESP)
- IMPACTOS DA LINGUAGEM DAS MÍDIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE  
LEITURA E ESCRITA 146  
Ronnie César Oliveira Silveira (IPT Portugal)
- SER PROFESSOR/A: MEDO E OUSADIA NA PRÁTICA DOCENTE 160  
Williams Nunes da Cunha Junior (UFAL)
- ARTES PLÁSTICAS PROMOVEDO A PLASTICIDADE CEREBRAL: UM  
NOVO OLHAR PARA NOVAS CONEXÕES 172  
Juliana Lopes Martins Schroeder (UNIRITTER)  
Eva Regina Carrazoni Chagas (PUC-RS)
- TRABALHO DOCENTE, QUADRINHOS E PESQUISA-AÇÃO: UMA  
ANÁLISE DE PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO 186  
Maria Isabel Borges (UEL)
- ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O  
CONFLITO DEMOCRÁTICO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES 212  
Bergston Luan Santos (IFNMG)  
Jaciely Soares da Silva (IFNMG)
- UMA “NOVA” *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO* E A EMERGÊNCIA DE  
UMA *PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA*: A ATUALIDADE DE PAULO  
FREIRE NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL  
BRASILEIRO 229  
Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)  
Maria Gorete Paulo Torres (UERN)
- A COMPREENSÃO SOBRE A PROFISIONALIDADE DOCENTE: O QUE  
PROFESSORES PENSAM SOBRE SUA FUNÇÃO? 239  
Marcus Eduardo Maciel Ribeiro (IFSul)
- RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA: PELA INOVAÇÃO  
NA PRÁTICA DOCENTE E PELA MOBILIZAÇÃO DE SABERES 257  
Maria do Socorro de Jesus Bezerra (SEDUC-PI)  
Maria Helena de Oliveira (SEDUC-PI)  
Ana Célia e Silva Carvalho (SEDUC-PI)  
Francisco Renato Lima (UFPI)

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II  
- UMA DISCUSSÃO PAUTADA EM RESULTADOS DE AVALIAÇÕES

274

Álison Hudson Veras Lima (UFC)

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA  
DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE SANTA  
MÁRIA DO PARÁ 289

Francisco Wallison Dias Costa (UEPA)

ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA ESCUTA DAS EXPERIÊNCIAS  
DE VIDA DE PROTAGONISTAS NEGROS 302

Méris Nelita Fauth Bertin (UEPG)

A PRÁTICA FORMATIVA NO PROGRAMA MAIS MÉDICOS: A  
EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NAS ÁREAS REMOTAS 323

Harineide Madeira Macedo(UNB)

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA  
CRÍTICA: UM ESTUDO DE CASO 335

João Paulo Silva Barbosa (UFSJ)

VALORES ÉTICOS E MORAIS PARA FORMAÇÃO INTEGRAL NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL 350

Luane Diniz Dos Santos (UFC)

Karla Gerlânia Pereira (URCA)

Lidiane Diniz Dos Santos (URCA)

Sâmia Maria Lima Dos Santos (URCA)

DO AMOR E DO MISTÉRIO DE ENSINAR: UM ENSAIO SOBRE A  
EDUCAÇÃO - DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM AO ENSINO PARA A  
COMPREENSÃO 359

Wallace Dantas (UFCG)

## **Apresentação**

### **REFLEXOS E REFRAÇÕES EDUCACIONAIS: DO DIZER AO FAZER**

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)  
Éderson Luís Silveira (UFSC)

As condições de (in)utilidade da educação brasileira contemporânea nos impulsionaram a lançar ao público a proposta de reunir textos que pudessem refletir e refratar a atual conjuntura sócio-política. A coletânea *Educação: ressonâncias teóricas e práticas*, em seu primeiro volume, agrega textos de pesquisadores em âmbitos nacional e internacional no sentido de visibilizar vozes que são muitas vezes silenciadas, assim como dizeres apagados pelo sistema oficial.

Deixamos claro que não é a educação que é inútil, mas as marcas de sua latência (seu retrocesso) se dão na base dos que a mobilizam. Desde práticas docentes no ensino infantil (DEFONTAINE, 1980) até condições de produção discursiva, assim como os diálogos estabelecidos com a língua estrangeira via perspectivas da linguística aplicada (OLIVEIRA, 2016) e das teorias do discurso (AD, ACD e ADD), esse conjunto de textos apresenta um panorama de manuscritos (in)acabados sobre a educação, não apenas em aporte teórico, mas sobretudo em sua práxis. É nesse direcionamento que convocamos narrativas e práticas que abranjam temáticas como processos de homogeneização de discursos e tentativas de opressão/silenciamento/apagamento de vozes.

Concordamos com Veiga (2008) sobre o fato de que a função do professor consiste em organizar o processo de ensino, o que é concretizado mediante algumas escolhas de deliberadas e intencionais formas, em detrimento de outras. No entanto, acrescemos a perspectiva imprescindível da responsabilização por aquilo que assinamos e/ou enunciamos, de forma que o pesquisador agente se responsabilize ativamente por seu objeto de estudo, lançando-o como um dever.

Logo, a congregação destes manuscritos se propõe, neste primeiro volume, a condensar propostas textuais e discursivas que reinsiram a educação em plano de análises. Dispoem-se nesse volume, 24 capítulos cuja densidade e cuidado no ato de escrever com certeza conduzirão o(s) leitor(es) a produzirem novos saberes, uma vez que, ancorados em Barthes (2004 [1976]), (re)afirmamos a leitura como verdadeira produção.



## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Da Leitura In : BARTHES, Roland. **O rumor da Língua**. 2ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 2004. p. 30-42.

DEFONTAINE, Jöel. **Manuel de rééducation psychomotrice**. Tomes 1-4, Paris: Maloine, 1980.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. A Linguística aplicada, o círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos – da linguagem e pesquisa em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Nos laboratórios e oficinas escolares: A demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino : por que não ? – Campinas, SP : Papyrus, 19ª ed., p. 131-146, – (Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico), 2008.**

## DISCURSIVIZAÇÕES EM TORNO DA PSICOMOTRICIDADE COMO PRÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO INFANTIL

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)<sup>1</sup>

Éderson Luís Silveira (UFSC)<sup>2</sup>

Lucas Rodrigues Lopes (UNICAMP)<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho se propôs a delimitar como objeto de estudo a psicomotricidade, em que refletimos sobre sua imprescindibilidade e pertinência como prática educacional para potencializar áreas do ensino infantil. O presente trabalho visou, como objetivo geral, analisar a psicomotricidade enquanto prática inclusiva no ensino infantil. Para tanto, recorremos a autores como Thomas (1997); Ainscow & Ferreira (2003); Strømstad (2003) e Freire (2008). Em aspectos metodológicos, o trabalho é estruturado em três seções: A primeira seção apresenta algumas ponderações teóricas que visam situar a psicomotricidade em âmbito educacional. A segunda seção apresenta alguns recursos utilizados na realização desta pesquisa. Já na terceira seção a psicomotricidade é configurada em seus aspectos histórico-inclusivos.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade. Prática Inclusiva. Ensino Infantil.

### Introdução

A temática da psicomotricidade tem sido explorada com veemência, principalmente no referente ao ensino psicopedagógico inclusivo. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases Legais, art.29) regulamenta a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e esta tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, o que pressupõe uma série de práticas inclusivas.

O presente trabalho visa como objetivo geral, a partir dos direcionamentos de nossa agenda, analisar a psicomotricidade enquanto prática inclusiva no ensino infantil. Traçamos, então, três objetivos específicos: a) averiguar os benefícios das relações psicomotoras para a

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro-Pesquisador do grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB). E-mail: wildersantana92@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro-Pesquisador do Grupo de Estudos Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM/CNPq). E-mail: ediliteratus@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: identidadesfragmentadas@gmail.com

inclusão no ensino infantil e b) identificar como documentos e diretrizes para o ensino infantil abordam o ensino através da psicomotricidade. Isso para que se estabeleça relações na medida do possível para de forma exploratória e qualitativamente possam ser apresentadas algumas reverberações que possibilitem situar a psicomotricidade no âmbito da temática da inclusão escolar e algumas implicações disso.

A primeira seção apresenta algumas ponderações teóricas que visam situar a psicomotricidade no âmbito do escopo educacional. A segunda seção apresenta a metodologia, os procedimentos e recursos utilizados na realização desta pesquisa. Já na seção seguinte tratamos da psicomotricidade e seus aspectos histórico-inclusivos, em que, além de dialogarmos entre autores que subsidiam a temática via perspectiva da inclusão, recorreremos ao RCNEI. Finalmente, seguem as considerações finais acerca do presente trabalho.

### Breve referencial teórico

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p.32) assevera que “Nesta modalidade de educação, as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização”. Ao longo de estudos bibliográficos e documentais sobre práticas inclusivas via a psicomotricidade, averiguamos uma carência relevante de trabalhos que explorem atividades dinâmicas inclusivas. Essa inquietação nos impulsionou a uma pergunta de pesquisa: que estratégias podem ser utilizadas pelos professores da educação infantil para estimular a inclusão através da psicomotricidade?

Antes de prosseguir, é preciso assinalar o que entendemos por inclusão, termo este explicitado por Freire (2008) quando esta afirma que

[a] inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 05).

Vale assinalar que a inclusão, no âmbito educacional emerge para corroborar a necessidade de trazer qualidade para todos em tal contexto a fim de que possam ser combatidas as formas de exclusão educacional existentes (AINSCOW & FERREIRA, 2003; UNESCO, 1994). Neste sentido que, ao considerar a singularidade das práticas educacionais e a individualidade dos sujeitos envolvidos em processos de ensino e de aprendizagem que a relação entre psicomotricidade e inclusão pode ser assinalada. No âmbito de documentos oficiais norteadores, no que diz respeito à inclusão, a Declaração de Salamanca é um documento publicado em 1994 como resultado da Conferência Mundial acerca de Educação de Necessidades Especiais (*World Conference on Special Needs Education*). Mesmo que se considerem as especificidades de tal acontecimento, que se voltou para necessidades educativas especiais trata-se de um movimento fundamental para que sejam apreendidos princípios inclusivos educacionais. Foi a partir de tal documento houve propostas de implementação e tornadas efetivas de aprimoramento da educação inclusiva por parte das nações.

Por que a ênfase na inclusão? Por que diferente da integração que visa implementação de caminhos paralelos para aqueles que são diferentes, a inclusão percebe a diversidade como inerente à condição humana de existência. Somos uma espécie de comportamentos e relações culturais, sociais e historicamente situadas que se desvelam através de uma multiplicidade e de uma heterogeneidade constitutiva. A escola é o lugar em que essa diferença não pode ser motivo de corroborar práticas excludentes. A partilha de espaços comuns entre diferentes pode, em longo prazo, estimular e impactar a sociedade em geral tornando-a mais humana, tolerante e solidária, na qual todos possam exercer a cidadania e criticidade sentindo-se seguros e estimulados a participar ativamente da vida comum (STRØMSTAD, 2003; THOMAS, 1997).

Em âmbito nacional, se considerarmos que a legislação é um dos passos de asseguramento de direitos, o fato de a inclusão escolar se prevista via Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394, de dezembro de 1996 não é mera informação acessória. Trata-se de um marco histórico de implicações urgentes e necessárias que incide sobre os modos de ensinar e aprender na escola. Especificamente, tanto o RCNEI quando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preveem que a Educação Infantil precisa estar revestida de propostas pedagógicas que abranjam aspectos físicos, biológicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de cada criança. Nesse prisma interpretativo, defendemos que o desenvolvimento psicomotor das crianças, ou seja, seus movimentos e a sua interação com o meio e com o outro devem estar enformados no terreno da Inclusão. Para a Sociedade Brasileira de

Psicomotricidade, esta ciência estuda o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, mas não apenas isso: sobretudo em suas relações uns com os outros, para que não haja exclusão, mas inclusão de sujeitos marginalizados.

Para Fonseca (2010), a psicomotricidade se difere do estudo da motricidade animal por estar associada ao estudo de funções mentais relacionadas à singularidade e identificação plural dos indivíduos, considerando evoluções, desenvolvimentos, socializações e formas de aprendizagem diversas. A estruturação e a orientação no espaço e no tempo são construídas na fase escolar, recorrendo-se, frequentemente, a estímulos motores e recursos cognitivos, sociais e afetivos (SANTOS et. al., 2009). Mas o desenvolvimento psicomotor não ocorre homogeneamente e da mesma forma para todas as crianças. Desse modo, advém do assinalamento na motricidade que tal termo está associado às seguintes ponderações:

A psicomotricidade tem como objectivo nuclear, colocar o corpo e a motricidade no centro do comportamento e da evolução humanas. Considerar o corpo como o lugar fenomenológico, onde o ser humano constrói e coconstrói a sua identidade e o seu sentimento e conhecimento de si, como fonte de sensações, pulsões, emoções e intenções, é pôr em causa um dualismo de vinte séculos, é também, produzir uma rotura com o cognitivismo puro. Eis o paradigma principal da psicomotricidade como ciência, donde emana em certa medida, a sua legitimidade profissional e o seu reconhecimento social. Romper com o paralelismo psicomotor, como se tratassem de duas entidades separadas do ser, é o grande desafio da psicomotricidade. Reconhecer o corpo como um organismo complexo que mobiliza a função tónica e postural para desenvolver a sua afectividade sociabilizada, evocar que a acção é o primado do comportamento adaptativo e do pensamento reflexivo e o meio prático privilegiado para se apropriar dos objectos, do espaço, do tempo e do símbolo, numa palavra da cultura, é o seu objectivo primacial. (FONSECA, 2010, p. 45).

Dessa forma, o corpo e a motricidade, sob tal perspectiva, recebem atenção privilegiada enquanto *locus* de uma aprendizagem que não cessa de se inscrever no terreno das práticas da infância. Isso porque revelam o estreitamento de relações com objetos e produtos culturais que os tornam instrumentos de ação, interação e possibilidade de transformação no mundo. Outrossim, para o autor mencionado, ensino e a investigação da psicomotricidade precisam ser estimulados na universidade para compor uma agenda necessária que considere as implicações daí adjacentes.

Ao lançar um pequeno olhar sobre a inclusão através da psicomotricidade, relacionamo-la a um processo de amadurecimento. Esta última, por sua vez, é sustentada por três pilares teórico-prático-emotivos: o intelecto, o movimento, o e o afeto. Psicomotricidade, sob esta linha de investigação, constitui os vértices e arestas de experiências vividas pelas crianças, cuja ação é resultante de sua participatividade na coletividade. Dessa forma, o amadurecimento dialógico nas correlações, na sala de aula infantil, se concretiza na interação com outras crianças da mesma idade, ou de idades diferentes em situações diversas.

Apesar de grande parte das discussões, tanto em livros didáticos quanto em parâmetros e diretrizes nacionais preverem o ato de brincar como instrumento fundamental do desenvolvimento da criança, apontamos para este como um horizonte-ambiente interno visto que as crianças não podem ser privadas de tal instância, uma vez que isso garante cor-relacionamentos biopsicossociais e intelectuais, além de promover amadurecimento emocional, social e afetivo e motor.

## Metodologia

A abordagem utilizada na pesquisa de investigação é qualitativa, que segundo Moreira (2002, p.43) diz que a pesquisa qualitativa é “uma estratégia de campo, que combinam ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Na perspectiva de Goldenberg

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Segundo Gil (1999, p.43) a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos com hipóteses

pesquisáveis”. Sendo assim, no que concerne o processo de pesquisa o autor Gil (2007), a pesquisa de cunho bibliográfico pode ser definida como:

Um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p. 17)

Na perspectiva de Marconi e Lakatos (1992), caracteriza-se como pesquisa bibliográfica

[...] o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica (p. 75)

Quanto aos atos de coleta técnicos e correlacionais, a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, relatórios, dentre outros, em associação com uma ação, neste caso, de explorar reflexivamente uma particularidade acerca da psicomotricidade que permite associar tal conceito ao âmbito da educação inclusiva.

## Psicomotricidade e seus aspectos histórico-inclusivos

Não são recentes os estudos em Psicomotricidade, levando-se em consideração que

A partir de 1947 a psicomotricidade ganha novas concepções que a diferenciam mais ainda de outras áreas, estabelecendo uma especificidade e autonomia não apenas nas terapêuticas motoras, mas também nas alterações psicomotoras funcionais evolutivas. Nas décadas de 1940 e 1950, o movimento e a motricidade eram tidos como uma das formas de adaptação ao mundo exterior, enquanto a psicomotricidade, a atividade de um organismo total expressando uma personalidade análise geral do indivíduo, tradução de um certo modo de ser motor, caracterizando todo o seu comportamento. No Brasil o interesse inicial era pelo diagnóstico psicomotor e vários segmentos profissionais já discutiam qual a área profissional que se

utilizaria da ação psicomotora. Assim, aos poucos foi se caracterizando, não apenas como um trabalho reeducativo, mas delimitando uma diferença dessa postura a terapêutica (DE FRANÇA, 2016, p. 16)

A trilha histórica nos mostra um processo de amadurecimento na compreensão do ser psicomotricidade, assim como as diversas concepções pelas quais foi revestida. Nem sempre houve um consenso sobre sua perspectiva alteritária, mas com o tempo percebeu-se que os resultados positivos eram alcançados com maior intensidade no processo de interação, crianças em meio a outras crianças. Para Defontaine (1980, p. 10):

A criança descobre o seu corpo através das deslocções que normalmente lhe são impostas pela sociedade, desde uma atividade inicial automático-reflexa até adquirir uma capacidade de movimentos dissociados devido os processos de maturação. Neste conhecimento de seu corpo, a criança passa por uma experiência, que muitos autores têm preconizado como fundamental para o desenvolvimento do esquema corporal, portanto a criança passa pela fase de vivência corporal, ela corre brinca, trabalha seu corpo para processos que ajudam a desenvolver seu processo de aprendizagem através das atividades espontâneas.

Porém, é necessário transcender os véus que impossibilitam o ingresso ao outro. Não há como desenvolver a si mesmo, por si mesmo, pois, apenas um outro pode me constituir, independente das diferenças correlacionais. Na ótica de Le Boulch (1987), a psicomotricidade constitui uma ciência que estuda as condutas motoras tanto por expressão do amadurecimento quanto do desenvolver da totalidade psicofísica do homem, na busca de que os indivíduos descubram o seu corpo através de uma relação do mundo interno com o externo, o que viabiliza sua capacidade de movimento e ação. Segundo Cabral (2001, p.89), “O objetivo da Psicomotricidade Relacional é que o corpo possa encontrar-se vivo na escola, constituindo-se num instrumento de expressão e de relação do sujeito com o grupo, a própria escola, e com a aquisição de conhecimentos e o aprendizado”.

Neste contexto é necessário ressaltar que, por meio da psicomotricidade, as crianças procuram interagir umas com as outras, o que acaba gerando toda uma perspectiva de aceitação do alheio, aproximação com o diferente, adaptação aos novos horizontes éticos da vida. Assim, a



criança busca melhor adaptação ao aprendizado, uma vez que nas brincadeiras de movimento estas descobrem suas potencialidades do fazer e do ser. Percebe-se que, na medida em que os professores se utilizam do próprio corpo como perspectiva de significados moventes, estimula as crianças a conviverem em grupos sociais, inclusive as crianças que possuem Necessidades Educativas Especiais passam a interagir, como é o caso de autistas e com síndrome de Down, as quais participam das atividades lúdicas e culturais de maneira harmoniosa. Segundo Assunção e Coelho (1997, p. 108),

A psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas. Além disso, possui uma dupla finalidade: Assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e a ajuda sua afetividade a se expandir e equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

A psicomotricidade busca conhecer o corpo nas suas relações, transformando-o num instrumento de ação. Este corpo pensado como objeto marcado por uma mente que pensa. A evolução da psicomotricidade no homem se dá de forma natural, ela auxilia e capacita melhor o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares. O corpo e o movimento constituem alicerces para o desenvolvimento da criança.

Considerando que *o desenvolvimento das potencialidades da criança* depende da sua interação com outras crianças (ou seja, dentro de um prisma dialógico-ético, pressupõe que um outro o constitua), é importante que sejam despertadas, desde cedo, as consciências para a Inclusão. Vayer (1984) afirma:

Todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou o fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais (p.30).

É nesse direcionamento que Chazaud constrói sua perspectiva da importância dos movimentos e do outro no processo de interconstituição afirmando que “A psicomotricidade consiste na unidade dinâmica das atividades, dos gestos, das atividades e posturas, enquanto o sistema expressivo, realizador e representativo do “ser- em - ação” e da

“Coexistência” com outrem”. (1976, p.20). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) prevê que

As atividades com movimento contemplam a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (BRASIL, 1998, p.15).

O ato de brincar e interagir, a criança compreende a si mesma através do alheio, adquire confiança nas inter-relações, e constrói possibilidades de confiança nas próprias capacidades. Ainda o RCNEI afirma que “Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p.27). No concernente a uma perspectiva inclusiva,

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 23)

Importa ressaltar as veias da indiscriminabilidade, em que o ensino deve estar voltado para a socialização do sujeito e inserção em um contexto cada vez mais amplo de interações possíveis, cujas experiências de aprendizado, juntas aos conhecimentos partilhados, resultam de um processo de construção mútua.

### Considerações finais

Pensar a psicomotricidade associada à temática da inclusão requer um esforço teórico-prático que se direciona ao âmbito de contextos relacionados à infância na escola. No caso em que nos propusemos abordar, tal tarefa não é simples, no sentido em que a inclusão se apresenta como um discurso que por vezes corre o risco de se esvaziar por excesso de aparição nas cátedras acadêmicas.

Assim, mais que uma necessidade, projetos de inclusão precisam atentar para a singularidade dos sujeitos envolvidos e para a complexidade

dos casos em que vai sendo vinculado ao ambiente das práticas sociais. Mais que uma agenda necessária, a psicomotricidade sob as vestes inclusivas incide sobre a formação integral da criança, que não pode ser apartada do direito de aprender e exercer a cidadania que lhe deveria ser conferida, defendida e reforçada por meio das práticas de ensino na contemporaneidade. É neste contexto que o presente trabalho visou apresentar uma abordagem em que a temática da inclusão e associa e se inter-relaciona com a psicomotricidade, visando situar os termos mencionados e explicitar tal relação.

## Referências

- AINSCOW, Mel.; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David. (Org.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 103-116.
- ASSUNÇÃO JOSÉ, Elisabeth; COELHO, Maria Tereza. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1997.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CABRAL, Suzana Veloso. *Psicomotricidade Relacional: Prática Clínica e Escola*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 1997.
- CHAZAUD, Jacques. *Introdução à Psicomotricidade*. 5. ed. Barueri: Manole, 1976.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 11 de agosto de 2018.
- DEFONTAINE, Joël. *Manuel de rééducation psychomotrice*. Tomes 1-4, Paris: Maloine, 1980.
- DE FRANÇA, Rosilene Maria Brito. *A psicomotricidade e sua importância para o ensino psicopedagógico: o olhar do Nupic e da revista Guia Infantil*. Monografia. Pedagogia à Distância. Universidade Federal da Paraíba. 2016.

- FONSECA, Vitor da. **Manual de Observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: uma visão pessoal**. **Construção Psicopedagógica**, Vol. 18, n.17, p. 42-52, 2010.
- FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, vol. XVI, n. 1, p. 05-20, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- LE BOULCH, Jean. **Desenvolvimento psicomotor - do nascimento até os seis anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Por Alegre: Artes Médicas. 1987.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- SANTOS, Rafael César Ferrari dos; BENETI, Ninfa Lima; MASTROIANI, Edelvira de Castro Quintanilha; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. **Psicomotricidade: uma ferramenta norteadora no processo de ensino-aprendizagem de crianças com dislexia**. **Rev. Ciênc. Ext.**, v.5, n.2, p.79, 2009.
- STRØMSTAD, Marit. "They believe that they participate... but": Democracy and inclusion in Norwegian schools. In: ALLAN, Julie. (Org.). **Inclusion, participation and democracy: what is the purpose?** London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 33-47.
- THOMAS, Gary. Inclusive schools for an inclusive society. **British Journal of Special Education**, v. 24, n. 3, 103-107, 1997.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.
- VAYER, Pierre. **O diálogo corporal: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos**. São Paulo: Manole, 1984.

## A QUALIDADE DO TRANSPORTE ESCOLAR REALIZADO POR LANCHAS NA AMAZÔNIA A PARTIR DAS ANÁLISES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Luciane Teixeira da Silva (UFSCAR)<sup>4</sup>

Egídio Martins (UFPA)<sup>5</sup>

**Resumo:** O presente artigo é produto de uma pesquisa realizada em municípios dos estados do Pará e Amazonas, com objetivo de avaliar a qualidade do transporte escolar fluvial realizado por lanchas escolares do Governo Federal e seus possíveis impactos educacionais, a partir da visão dos alunos usuários das lanchas escolares, pais ou responsáveis e profissionais de educação das escolas participantes. Na avaliação consideramos dois eixos: qualidade da embarcação e impactos educacionais. Para a coleta dos dados apoiamos-nos na pesquisa de campo, observação participante e aplicação de questionários e entrevista semiestruturada. Como referencial teórico seguimos as concepções de Pegoretti (2014); Dias (2014); Martins (2010). A pesquisa revelou que o transporte escolar realizado por lanchas escolares não apresenta impacto educacional positivo relevante, pois outros fatores interferem no desempenho escolar dos estudantes, no entanto, o serviço prestado pelas lanchas promove conforto, segurança, confiabilidade e dignidade aos usuários, além de contribuir para o planejamento das atividades escolares dos professores. O sistema de transporte escolar realizados por lanchas sofre interferência direta da gestão e, se bem planejado e executado em articulação com o transporte escolar fluvial, potencializa o uso das lanchas, diminuindo o cansaço e o desconforto dos alunos. Concluímos que as lanchas escolares são necessárias para os transportes dos alunos, a grande maioria dos estudantes são de baixa renda, sem condições suficientes para arcar com as despesas dos transportes o ano inteiro. A melhoria da educação básica do campo requer fortalecimento não somente no transporte escolar, mas de todos os elementos que interfere direta e indiretamente na escola.

**Palavras-chave:** Transporte escolar, lanchas-escolares, avaliação de qualidade.

### Introdução

Historicamente o Brasil é um país agrário, as populações que vivem e produzem a sua existência no espaço do campo tiveram e ainda tem seus direitos sociais negados, em particular à educação escolar formal. O campo sempre foi visto como lugar de atraso (ARROYO, 2007). O direito à

---

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: silva@gmail.com

<sup>5</sup> Professor da Universidade Federal do Pará – UFPA; Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: Egidio@ufpa.br

educação no e do campo é uma reivindicação histórica e uma conquista a ser construída.

A educação é um direito de todos, logo, o acesso e a permanência com sucesso na escola constituem-se como dever do Estado. É neste sentido que o transporte escolar torna-se objeto de política pública fundamental para contribuir na educação de quem necessita desse serviço. Como menciona Dias [*et al.*] (2006, p. 1), “muitos dos estudantes (do meio rural) residem em regiões longínquas e têm que percorrer distâncias consideráveis para irem à escola. O transporte escolar tenta solucionar este problema”. Pegoretti (2005, p. 34) enfatiza que “a organização do transporte escolar deve ser tratada com cuidado pelos administradores municipais, pois influi diretamente na qualidade de vida das crianças no meio rural”.

Os direitos da população do campo e, em particular, o direito à escola, o transporte escolar integra-se como elemento primordial para a sua efetivação, de modo que constitui condição necessária, mas não suficiente, para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas escolas do campo. O transporte escolar não é suficiente para assegurar a melhoria da escolarização da população do campo no Brasil, sem a efetivação do direito à educação, esse desafio torna-se ainda mais difícil. Costa *et al.* (2014) afirmam que “Junto aos problemas que as áreas rurais enfrentam em relação à educação, a distância pode ser considerada como um dos principais fatores que levam à evasão escolar e ao baixo rendimento dos alunos” (COSTA, 2014 p. 4).

Na realidade da Amazônia Brasileira, o campo se apresenta multifacetado, inclui diversas realidades, tanto de espaços quanto de sujeitos. São eles: ribeirinhos, assentados, quilombolas, agricultores, extrativistas, entre outros. Nessas realidades, as escolas e o acesso a elas se apresentam, também, de forma diversa, por meio de estradas, ramais e rios da Região.

O Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, define escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE<sup>6</sup>, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo”. O Decreto ainda assegura que a Educação do Campo deva concretizar-se “mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar [...] em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo” (BRASIL, 2010).

---

<sup>6</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 16), alertam para a necessidade “não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é deles”. Deste modo a garantia do transporte escolar constitui-se como uma forma de garantir uma educação vinculada com a realidade dos estudantes.

A Resolução nº. 2, de abril de 2008, estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento para a educação básica do campo, em seu artigo 4º, parágrafo único, assegura que o transporte escolar “devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”. Garante ainda que o transporte escolar de qualidade seja um elemento necessário para garantir o direito e o acesso à escola de forma digna no campo.

O transporte escolar se diferencia em função da população que atende: rural ou urbana. O transporte escolar rural pode ser entendido “como um transporte gratuito e em veículo específico para alunos residentes em área rural. Esse transporte também pode ser usado por alunos que moram em zona urbana e estudam em zona rural” (COSTA *et al.* 2014; p. 3). Nesse sentido questionamos: há qualidade do transporte escolar rural realizado por lanchas do Governo Federal, ofertado nos estados do Pará e Amazonas, considerando os possíveis impactos desses transportes para o desempenho educacionais dos alunos?

A presente pesquisa está vinculada ao Projeto “Controle de Qualidade e Desenvolvimento de Procedimento de Homologação para Lanchas de Transporte Escolar do Governo Federal”, executado pela FADESP – Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa, financiado pelo Programa Caminho da Escola<sup>7</sup>, criado pelo Ministério da Educação com a finalidade de contribuir para a redução da evasão escolar; ampliar por meio do transporte diário, o acesso e a permanência, na escola, dos estudantes matriculados na Educação Básica da zona rural das redes estaduais e municipais; padronizar os veículos de transporte escolar; reduzir os preços dos veículos e; aumentar a transparência nessas aquisições.

A pesquisa em tela constitui-se como uma avaliação de política pública, no sentido de reconstituir programas, projetos e ações estatais

---

<sup>7</sup> Este Programa ampara-se na Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004, que instituiu o “Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da Educação Básica Pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei”.

dirigidas à educação, em particular escolarização, reconstituindo pressupostos, finalidades, processos e produtos, considerando estes aspectos em suas especificidades e nas relações que estabelecem com o campo educacional. “À análise de políticas públicas busca reconstituir estas diversas características, de forma a apreendê-las em um todo coerente e compreensível” (ARRETCHE, 2007. p. 30).

Destaca-se aqui as diferenças deste trabalho de avaliação para uma pesquisa acadêmica *stricto sensu* pois, apesar de muitas semelhanças, há diferenças entre ações de avaliação e de pesquisa. Segundo Faria (2007) enquanto uma avaliação visa contribuir para a tomada de decisão dos implementadores da política, a pesquisa visa a uma conclusão teórica. Outra diferença entre avaliação e pesquisa é que a primeira tende a identificar a efetividade de programas e projetos, enquanto a pesquisa objetiva, principalmente, determinar a consistência teórico-metodológica do fenômeno estudado. De qualquer modo, compreende-se esta avaliação como fruto de uma ação de pesquisa.

Nesta avaliação, delimitou-se o escopo de um trabalho de avaliação de política determinada, que deve favorecer a verificação dos resultados efetivos das ações implementadas pelo Estado na área educacional, em particular acerca da qualidade do transporte escolar rural ofertado, por meio de lanchas, em Municípios do estado do Pará e do Amazonas, visando subsidiar os formuladores, gestores e usuários da política educacional.

A importância de uma avaliação está associada com a melhoria do gasto público, com a qualidade da gestão pública e principalmente com a percepção da sociedade em relação à efetividade de determinada ação do Estado, pois a avaliação pode ser instrumento de divulgação dos resultados da ação do Governo (RAMOS e SCHABBACH, 2012). De acordo com Cotta (2001), as avaliações podem ser classificadas em vários tipos, visto que podem enfatizar diferentes aspectos, como o seu *timing* (antes, durante ou depois da implantação da política ou do programa), da posição do avaliador (interna, externa ou semi-independente) e da natureza do objeto avaliado (contexto, insumos, processos e resultados). Trevisan e Bellen (2008) classificam as avaliações em avaliação antes (*ex ante*), avaliação intermediária ou formativa e avaliações posteriores (*ex post*) ou somativas (DIAS, *et al.*, 2006, p. 5).



Para este trabalho não foi adotado o modelo clássico de avaliação de políticas, que Gomes (2001) define como funcionalista, tendo a economia como modelo de avaliação de políticas. Para este autor, o modelo funcionalista caracteriza-se por buscar, proceder a mensuração dos objetivos previstos, ou seja, tendo base positivista assume feição quantitavista, preocupando-se excessivamente com a eficiência e com a eficácia. Gomes (2001) desta ainda que este modelo mostra-se incapaz de apropriar-se do conjunto de variáveis contextuais das políticas públicas educacionais.

Por isso, busca-se considerar o objeto da presente avaliação em seus aspectos qualitativos, de modo a considerar os resultados, produtos, processos e os contextos nos quais eles foram gerados, bem como a efetividade do Programa implementado. Portanto, buscou-se neste trabalho não apenas comparar dados com metas estabelecidas, mas julgar e informar sobre eficácia/efetividade, favorecendo a correção de rumos do Programa em tela. Para facilitar a coleta das informações, elaboração indicadores educacionais, permitindo aproximação do nosso objeto de estudo, que apresentamos a seguir.

### Os procedimentos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa estar pautada na abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89), possibilita analisar o objeto de estudo inter-relacionado com o contexto social. A construção do conhecimento, a partir dessa abordagem, é um processo que se inicia com uma ideia ampla e, ao longo da pesquisa, que vai se estreitando até se aproximar do que se quer desvendar, seguindo um formato de funil, imagem empregada pelos autores supracitados: “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”.

No contexto da abordagem qualitativa, consideramos esta pesquisa como estudo de caso, por compreender que o objeto desse estudo se articula com as dimensões socioeconômica, política e formativa, numa relação indefinida (YIN, 2001). Sobre esse tipo de pesquisa, André (1995, p. 52) afirma que “[...] é a possibilidade de oferecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de unidade social complexa, compostas de múltiplas variáveis”. Além disso, o *estudo de caso* é mais apropriado porque requer análise do objeto a partir de um contexto, ou seja, “[...] é *uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos*” (YIN, 2001, p. 32).

Como instrumento de coleta de dados, apoiamo-nos em entrevistas semiestruturadas, por ser uma técnica que possibilita a construção de dados numa relação mais natural possível, pois ela se desenvolve a partir de um diálogo, facilitando a interação com os sujeitos entrevistados, conforme André e Lüdke (1986, p. 33): “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

André e Lüdke (1986) afirmam que a entrevista semiestruturada pode ser desenvolvida a partir de uma estrutura básica, ou seja, de um roteiro, construído previamente e já disponível no momento do diálogo com os pesquisados, para direcionar a conversa; certamente não se trata de algo fechado, rígido, mas de um instrumento flexível, no momento oportuno: “[...] a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente porque permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Id., Ibid. p. 34).

Além disso, realizamos a aplicação do questionário, com questões fechadas e abertas, elaborado com base nos indicadores e organizados em dois eixos: qualidade da embarcação e impactos educacionais, construídos de forma distinta para cada um dos grupos de sujeitos. Para a aplicação desse instrumento visitamos as escolas, viajamos nas lanchas, fazendo o percurso que os alunos realizam diariamente ao estabelecimento de ensino.

Foram utilizados os procedimentos de análise de conteúdo, especificamente a técnica de categorização dos dados, tal como orienta Bardin (1994), a partir das quais agrupamos as informações em função da incidência das noções, identificando as características regulares, elegendo depois as mais representativas desses grupos para o aprofundamento de seu conteúdo. As avaliações das regularidades foram analisadas segundo a homogeneidade interna entre estes elementos regulares (lógica e coerência) e em confronto com os elementos irregulares encontrados.

Esse procedimento foi realizado pela reavaliação das regularidades, buscando o aprofundamento da compreensão do quadro conceitual e o estabelecimento de relações e conexões com teorias e as referências adotadas. As análises dos dados consideraram a saturação das categorias e o sentido de integração das análises. Por fim, as categorias e inferências feitas tornaram-se objetos de avaliação e confronto através de contatos com outros pesquisadores. Esses procedimentos permitiram a avaliação qualitativa e a sistematização da avaliação dos sujeitos envolvidos acerca da qualidade das embarcações e dos impactos educacionais do uso das lanchas.

Participaram 125 informantes que responderam ao formulário, sendo 77 alunos, 24 profissionais da educação (a maioria professores) e 24 pais e/ou responsáveis. Todos residentes ou trabalhadores nas áreas rural e/ou

ribeirinha, com exceção de alguns profissionais da educação, que apenas trabalhavam nas localidades visitadas. Os alunos (crianças, jovens e adultos), que constituíram a maioria dos entrevistados, tinham entre 9 e 21 anos de idade, e a maioria cursava o Ensino Fundamental. Residiam com os pais (alguns já constituíam sua própria família) a grande maioria chega a escola através das lanchas escolares, como o único meio de locomoção até a escola.

Inicialmente foram selecionados 4 Municípios: com base no número de lanchas recebidas pelo programa caminhos da escola, o Pará: Acará (13 embarcações), Breves (10 embarcações), totalizando 23 embarcações; Amazonas: Careiro Castanho (4 embarcações) e Humaitá (3 embarcações), totalizando 07 embarcações.

Foram entrevistadas e/ou visitadas pessoas de 18 (dezoito) localidades, sendo 15 (quinze) no Pará e 3 (três) no Amazonas, foram sujeitos participantes da pesquisa: alunos; profissionais da educação (professores, gestores e coordenadores pedagógicos); pais ou responsáveis dos alunos. Das pessoas consultadas (pais e alunos), 55% alegaram ser a agricultura a principal atividade econômica da família; 21% disseram a pesca; 4% a pecuária e 3% alegaram que trabalham na cidade. 17% dos entrevistados apontaram ter outros tipos de trabalho. Os entrevistados tinham entre 18 e 60 anos de idade e entre 5 a 35 anos de atuação. Entre estes, 5 eram coordenadores pedagógicos e 1 era gestor. Todos residiam nos Municípios visitados.

Foram 12 escolas visitadas, 10 no estado do Pará e 2 no estado do Amazonas. Essas escolas estão distribuídas nos centros urbanos, nas zonas rurais e em áreas ribeirinhas. Das 12 (doze) escolas apenas 5 (cinco) podem ser consideradas urbanas segundo o EducaCenso (INEP, 2014), duas são localizadas no centro dos Municípios ou as chamadas sedes: a EMEF Pinto Marques, localizada no centro de Acará/PA e a EEEFM Presidente Tancredo de Almeida Neves, também localizada no centro de Melgaço/PA. As outras três escolas consideradas urbanas pelo INEP localizam-se às margens de rios, que são: a EMEF Felipe Patroni, EMEF Lydía Lima e a EMEIF Doutora Ruth Passarinho, localizadas em Acará/PA.

A maioria das escolas participante da pesquisa ofertam todas as etapas da educação básica, a saber: educação infantil, ensino fundamental e médio, esses dois últimos, além da modalidade regular também ofertam Educação de Jovens e Adultos - EJA, e educação à distância - EAD. Dessa forma, as escolas pesquisadas funcionam em 3 turnos, manhã, tarde e noite. No contexto dessa pesquisa, os sujeitos participantes são estudantes do turno manhã e tarde, matriculados no ensino fundamental e médio regular. As escolas da zona rural se caracterizam pelo pequeno número de

funcionários e professores, na maioria das vezes são moradores da região, são amigos próximos ou parentes dos professores e gestores da escola.

## Os Indicadores de Qualidade das Embarcações

Para a efetivação da pesquisa foi necessária a elaboração de indicadores de qualidade da embarcação, esses indicadores funcionam como parâmetros, nos orientando no processo avaliativo do objeto da pesquisa, permitindo saber o que estamos avaliando e o que chamamos de qualidade. Para Pegoretti (2005, p. 41) “indicadores são parâmetros ou valores derivados de parâmetros que geram informações sobre um determinado assunto ou uma área em estudo, de tal forma que seu significado possa ser facilmente aprendido”. Nesse sentido, os indicadores foram importantes para avaliar a qualidade do transporte escolar nas localidades visitadas.

Ferraz e Torres (2004), destacam doze indicadores que interferem na qualidade do transporte público, são eles: acessibilidade, frequência de atendimento, tempo de viagem, lotação, confiabilidade, segurança, características do transporte, características dos locais de parada, sistema de informações, conectividade, comportamento dos operadores e estado das vias. Para Pegoretti (2005, p. 40), a qualidade no transporte escolar pode ser definida pelos indicadores: nível de serviço de transporte, qualidade ambiental, equidade de oportunidade de acesso às atividades e acessibilidade, custo e fluidez.

No que se refere à acessibilidade, um conjunto de fatores está envolvido, incluindo desde o embarque dos alunos, passando pelo trajeto da viagem até o desembarque no porto da escola. Para Pegoretti (2005, p. 40) “o conceito de acessibilidade expressa a facilidade com que um indivíduo pode alcançar as atividades de que deseja participar, a partir de um determinado local, por meio de um determinado modo de transporte”.

A acessibilidade está relacionada, também, com a frequência de atendimento. Brasil (2012) cita o tempo de espera pelo transporte. Esse, por sua vez, torna-se relevante quando não se sabe a hora exata que a embarcação irá passar para levar os alunos à escola. Sobre isso Dias *et al.* (2006, p. 3) mencionam que “junto aos problemas que as áreas rurais enfrentam em relação à educação, a distância pode ser considerada como um dos principais fatores que levam à evasão escolar e ao baixo rendimento dos alunos”. Pegoretti (2005, p. 33) destaca que “deve ser considerada a variável tempo de viagem, que interfere significativamente na comodidade de deslocamento das crianças, principalmente porque as áreas rurais possuem baixa densidade populacional, aumentando a distância da viagem”.

Pegoretti e Sanches (2006, p. 12) “ao analisar o cálculo dos níveis de acessibilidade [...] nota-se que os baixos níveis de acessibilidade foram causados por longas distâncias de caminhada ou por longos tempos de viagem”. Para Brasil (2012) a qualidade no parâmetro lotação se calcula pelo metro quadrado de pessoas em pé e sentadas no transporte, analisando-se a dificuldade de embarque e desembarque de passageiros.

Em relação a confiabilidade, inferimos vários fatores, como: horário de saída e de chegada no tempo hábil, ocorrência de problemas na máquina da embarcação, acidentes com passageiros, falta de habilidade do condutor, entre outros. A confiabilidade se articula com a segurança no transporte, um fator preocupante para os pais dos alunos. Conforme Pegoretti (2005, p. 37) “já a segurança, aspecto de grande preocupação dos pais, é influenciada pelos motoristas responsáveis pelo transporte [...] os motoristas devem receber treinamento para transportar as crianças”. Esse indicador refere-se as condições da embarcação, o assento, os recursos de primeiros socorros, o extintor de incêndio, o colete salva-vidas para os usuários, os acompanhantes das crianças até as escolas.

Por fim, um indicador relevante no transporte por lanchas, são as condições dos rios ou igarapés, de modo que esses são fundamentais na locomoção segura dos passageiros. Pegoretti e Sanches (2006, p. 15) destacam “o melhoramento da condição do pavimento das vias é um fator importante a ser considerado no planejamento do transporte rural escolar”. O que pode interferir no transporte por barco são as marés e as condições dos portos.

Baseado na pesquisa de Maia-Pinto (2011), definimos como indicadores de qualidade do transporte escolar por lanchas no eixo qualidade da embarcação, os seguintes: acessibilidade, confiabilidade, conforto, segurança, características dos locais de embarque/desembarque, sistema de informações e o serviço de condução. Além dos indicadores referentes a embarcação, elaboramos os indicadores de impactos educacionais. Como apresentamos a seguir.

## **Os Indicadores de Impactos Educacionais**

Buscamos verificar por meio dos indicadores educacionais se o uso das lanchas causou algum impacto positivo ou negativo na vida escolar de seus usuários. Por exemplo, ao analisar a pontualidade dos estudantes, verificamos se a lancha está cumprindo o horário acordado e se o serviço permite aos estudantes chegar à escola no tempo estipulado para as atividades escolares. Desse modo ponderamos os dados quantitativos e

qualitativos, no aspecto rendimento escolar, considerando: aprovação, reprovação e abandono; distorção idade-série; frequência e assiduidade; pontualidade e interesse.

O rendimento escolar nos permite dizer se os alunos estão permanecendo e avançando na escola. O rendimento é considerado a situação de êxito ou fracasso do aluno ao final do ano letivo, por isso está relacionado a aprovação ou reprovação. Considera aprovação quando o aluno conclui o ano letivo com sucesso, sendo aprovado para a série seguinte, reprovação quando o aluno não obtém êxito e não avança em sua vida escolar. O abandono escolar se caracteriza quando o aluno deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, mas volta a se matricular no ano seguinte. Para avaliar os impactos educacionais, consideramos os seguintes indicadores; frequência, assiduidade, pontualidade, interesse e rendimento.

Segundo a LDB/96, a frequência mínima é 75% do total de horas letivas, em nossa análise a frequência é compreendida como estar presente em sala de aula, relacionando-se com a assiduidade, que significa estar presente de forma regular na escola. A pontualidade refere-se a presença do aluno na hora estipulada para as atividades escolares. Por meio desses indicadores verificamos que o serviço ofertado garante ao aluno regularidade na escola.

Tomou-se como referência para avaliação da qualidade das embarcações a definição feita por Santos (s/d, p. 3), para quem “a qualidade do serviço é um conjunto total de atividades que permitem obter um produto ou serviço dentro de requisitos que atendam às expectativas e necessidades dos usuários, com custo ótimo e dentro do prazo desejado”. A partir dessa afirmação nos interessou saber se as lanchas do Governo Federal utilizadas nos Municípios visitados atendem às necessidades dos usuários. A partir destes indicadores, foram organizados os questionários, com questões fechadas e abertas para os entrevistados. Esses, por sua vez, aplicados com pais, alunos e profissionais da educação (professores, gestores e técnicos educacionais). Uma vez coletados e tabulados os dados, procedeu-se à análise das informações.

## Os principais achados da pesquisa

Destacou-se, quanto à qualidade das embarcações, a confiabilidade das lanchas, que têm garantido a segurança dos usuários, sendo insignificante a ocorrência de acidentes com passageiros. Entretanto, apontou-se como preocupante o fato de não ser de uso frequente os salva-vidas e nem ser de conhecimento dos passageiros o uso adequado do

extintor de incêndio. Os kits de primeiros socorros existem apenas em algumas lanchas. Também verificou-se que não há um sistema de informação que pudesse orientar os educandos sobre o uso das embarcações e de seus equipamentos.

O uso das lanchas apresenta um alto grau de confiabilidade aos sujeitos da pesquisa. 87% dos alunos que mencionaram que nunca ou quase nunca chegam atrasados na escola. 84% dos alunos afirmam que nunca atrasam ou quando atrasam é menos de 30 minutos. Não há registro significativo de paradas das embarcações por conta de problemas na máquina da embarcação e nem há registro de acidentes com passageiros.

Quanto ao conforto, ficou registrado como aspecto negativo, devido ao forte calor sentido por seus usuários, também negativamente foi observada a presença de ruído nas embarcações. O assento das lanchas foi avaliado positivamente pelos usuários que ficam menos tempo na lancha e negativamente pelos usuários que ficam mais tempo nas embarcações até completar o trajeto da escola para a residência ou vice-versa.

A grande maioria dos usuários registraram altas temperaturas no interior das lanchas como principal item de desconforto. 75% avalia o assento das embarcações como ótimo/bom. Cerca de 66% registraram que a lancha faz barulho significativo e 30% destacaram que faz muito barulho. Sobre o que gostariam que tivesse na lancha, responderam: “*bebedouro, ventilador ou ar condicionado*”.

O local de embarque e o desembarque no porto da escola na maioria das vezes, apresenta-se inadequado e perigoso. 62% dos alunos entrevistados afirmaram que não há um local adequado de embarque e desembarque de alunos na escola. Esse número cresce se forem considerados os locais de embarque e desembarque perto das residências dos alunos.

No que se refere à conduta do condutor da lancha escolar, a maioria dos entrevistados estão satisfeitos. Entre os aspectos negativos, chamou atenção o fato de parte das dificuldades das lanchas escolares não apresentarem viagem com qualidade estão relacionados a gestão do sistema de transporte escolar.

Quanto aos possíveis impactos educacionais foi verificado que o transporte escolar feito por lanchas tem pouco impacto direto sobre a frequência e o aproveitamento escolar das crianças e jovens dos Municípios pesquisados. De modo claro, foi avaliado positivamente o impacto para a atividade de planejamento escolar, pelos gestores e professores, em função de sua maior confiabilidade e regularidade. Registrou-se, assim, que as embarcações revelaram potencial de impacto positivo, melhorando ou, pelo

menos, mantendo as condições existentes que favoreçam o bom aproveitamento escolar dos alunos das localidades pesquisadas.

Gráfico 1



Fonte: construído exclusivo para esta pesquisa.

Os sujeitos não revelaram haver impacto do uso das lanchas na aprendizagem dos alunos. 67% dos alunos entrevistados avaliam que aprendem a maioria das suas disciplinas. Tal dado é ratificado pelos professores, dos quais 83% dos entrevistados afirmam que seus alunos aprendem os conteúdos. O desempenho escolar dos alunos também não sofreu impacto perceptível em relação ao uso das lanchas. 87% informou que suas notas não se modificaram em função do uso do transporte realizado por lanchas.

Entretanto, chamou-se atenção para o fato de a variável gestão ser decisiva para a possibilidade de o uso das lanchas escolares impactarem na qualidade da educação oferecida aos discentes. Ratifica-se a afirmação feita anteriormente de que em algumas situações, ficou claro o efeito deletério dos problemas de gestão sobre a regularidade e os trajetos das embarcações, impactando negativamente no aproveitamento escolar.

### Considerações Finais

Como exposto e verificado nesta pesquisa o transporte escolar, ofertado no meio rural e em nosso caso o transporte realizado nos rios da Amazônia, se apresenta como ponto importante para a garantia do acesso e permanência na escola de seus usuários. Contudo, mesmo com o transporte escolar garantido por meio de programas, como O Caminho da Escola, a escola que recebe esses estudantes ainda é deficiente, possui estrutura física mínima, sem bibliotecas, salas de aulas muito quentes, alta rotatividade de



professores, por não receberem apoio acabam abandonando as escolas do campo.

Deste modo, revela-se que programas como o Caminho da Escola são importantes e precisam ser reavaliados para potencializar suas ações, contudo, não deixamos de destacar que o programa de transporte escolar não é apenas suficiente para garantir a melhoria da qualidade da educação para as crianças e jovens do campo. Revelou-se ainda por meio desta pesquisa, alguns impactos educacionais “imprevistos” no planejamento dos professores, os quais são bastante significativos.

O uso das lanchas escolares, considerando as falas dos sujeitos, contribui para promover a dignidade, a autoestima e o respeito às populações ribeirinhas que, sob seu olhar, revelam uma ação pública de respeito à sua história e ao seu contexto. As sensações de conforto e segurança proporcionadas pelas lanchas também corroboram com este sentimento de valorização e respeito. Esses aspectos foram revelados nas falas dos sujeitos entrevistados principalmente dos pais dos alunos.

Os problemas de gestão das lanchas, revelados na pesquisa como variável de maior relevância, desdobram-se em problemas de uso, manutenção e acesso à informação, o que é de responsabilidade do Município. Esses problemas de gestão apresentaram impactos negativos tanto nos indicadores de abandono, reprovação e assiduidade dos alunos, quanto na qualidade do transporte fluvial feito pelas lanchas.

Esse fator leva ao questionamento sobre as políticas de gestão das secretarias municipais de educação e das prefeituras para o transporte escolar realizado por lanchas, bem como sobre o seu conhecimento e preparação para lidar com estas embarcações. Ficou claro que receber a lancha do Governo Federal e enviá-la às localidades e escolas não é suficiente para garantir aos alunos usuários o acesso e a permanência nas mesmas, sendo necessário um preparo adequado.

Outro ponto importante é a condição da escola que recebe esses alunos. Mesmo que a lancha fosse veloz e conseguisse navegar regularmente todos os dias do ano, existem problemas e situações, nas escolas e na vida desses meninos e meninas usuários das lanchas, que não seriam resolvidos com o advento desse transporte, como já informado anteriormente. Contudo, reafirma-se mais uma vez a educação como um direito de todos, assim como o transporte até a escola, e a responsabilidade de todos os entes envolvidos para a superação dos entraves existentes.

Como sugestão principal, recomenda-se a orientação, o assessoramento e o acompanhamento aos gestores municipais responsáveis pela gestão do transporte escolar e, mais ainda, aos gestores das unidades

escolares envolvidos, os quais têm grandes possibilidades de potencialização do uso das lanchas escolares.

Os condutores das embarcações também são estratégicos e a eles é necessário assegurar a preparação adequada para a garantia da qualidade do serviço e a segurança dos usuários. A relação entre os condutores e as escolas precisam ser estreitadas. Nesse sentido, melhorar o sistema de informações do uso das lanchas beneficiaria a todos os envolvidos: pais, alunos e professores, visto que todos estariam cientes do movimento diário da lancha escolar e essa, por sua vez, seria aperfeiçoada como um instrumento importante para a melhoria do rendimento escolar, principalmente dos discentes.

Um estudo mais aprofundado sobre os níveis de ruídos das embarcações também é desejável, bem como a oferta de serviço de um acompanhante nas lanchas, além do condutor.

Compreende-se que para que se possa apresentar melhores sugestões para a qualidade do transporte escolar por lancha do governo federal, faz-se necessário analisar para compreender melhor a dinâmica da gestão do transporte escolar em âmbito escolar e da secretaria da educação. Pode se afirmar que o presente trabalho é resultado de estudos sobre a avaliação da qualidade da lancha escolar relacionados com os impactos educacionais, a partir do cotidiano dos usuários, porém as políticas que materializam o transporte escolar se realizam pela gestão.

## REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In RICO, E. M. *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*- São Paulo: EPU, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores (as) de campo*. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de mar. 2015.
- COSTA, Ruan Rodrigo Araújo da ET AL. *Transporte Escolar Rural: Um Estudo Estratégico sobre a Influência dos Indicadores de Qualidade no Desempenho da Educação no Ensino Fundamental no RN*. Rio de Janeiro. Set. 2014. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014\\_EnANPAD\\_APB327.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB327.pdf). Acesso em: 02, set de 2015.
- BOGDAN, Robert e Biklen, Sari. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, edições 70, 1994.
- BRASIL, Joana Campos. **Mobilidade Urbana: Avaliação da Qualidade do Transporte Público por ônibus de Belo Horizonte pela População Idosa com Base em Indicadores de Qualidade**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Logística, Estratégica e Sistema de Transporte). Núcleo de Transporte, Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Engenharia de Transporte e Geotecnia Nucletrans, 2012.
- BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acessado em 13 de junho de 2018.
- BRASIL, **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acessado em: 13 de junho de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 Jul 2010.
- DIAS, Gabriela Figueiredo [et al]. **Transporte Escolar Rural: Um Estudo Estratégico sobre a Influência dos Indicadores de Qualidade no Desempenho da Educação no Ensino Fundamental no RN. XXXVIII Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro/RJ-13 a 17 de setembro de 2014.
- FARIA, Regina M. **Avaliação de programas sociais: evolução e tendências**. In RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**, Coleção: Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999.
- FERRAZ, A. C. P.; TORRES, I. G. E. **Transporte público urbano**. São Carlos: Rima, 2004.
- GOMES, M. de F. C. M. **Avaliação de Políticas Sociais e Cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico**. In: SILVA, M. O. da S. e (org.). **Avaliação de Políticas e Programas Sociais: teoria e prática**. São Paulo: veras Editora, 2001.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2013 - Perfil da Docência no Ensino Médio Regular**. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1281>. Acessado em 04/05/2017.
- MARTINS, A. P. Antunes. **Análises dos impactos das condições do transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos**. Brasília, DF, 2010, 180 p. Dissertação (Mestrado em Transporte) Programa de Pós-Graduação em Transporte da Universidade de Brasília.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Transporte Escolar Rural-Aquaviário na Amazônia: desafios e perspectivas**. Palmas-TO: Núcleo de Estudos Contemporâneos da Universidade Federal do Tocantins. 2011.

PEGORETTI, Michela Sagrillo. **Definição de um Indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da Zona Rural às escolas da zona urbana**. São Carlos, 2005, 178 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana da Universidade Federal do São Carlos. Saraíva. 2014.

PEGORETTI, Michela Sagrillo e SANCHES, Suely da Penha. **Definição de um Indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da Zona Rural às escolas da zona urbana**. *Revista Educação e Tecnologia*, ano 2- nº 1- abr/set-Faculdade de Aracruz – ES, 2006.

SANTOS, Rodrigues Guimaraes. **Avaliação da Qualidade do Serviço de Transporte Público coletivo utilizado a escala Servqual adaptada**. Disponível em: <http://www.anpet.org.br/xxviiiianpet/anais/documents/AC409.pdf>. Acessado em 22 de nov. de 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

## LEIO, RECITO, ADMIRO E CANTO EM FRANCÊS : RELATO DE UMA PRÁTICA DIDÁTICA EM LÍNGUA FRANCESA EM UM CENTRO PÚBLICO DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL

Denise Gisele de Britto Damasco (UNB)<sup>8</sup>

**Resumo:** Este capítulo pretende refletir sobre o encontro entre dois campos do saber: o ensino de línguas (Linguística Aplicada) e a didática (Educação) a partir de uma prática didática no ensino de francês como língua estrangeira em Brasília (DF) com estudantes de um centro público de línguas, intitulado CIL de Brasília. Buscou-se relatar as atividades pedagógicas atreladas à leitura, à apreciação de obras de arte e à música em língua francesa em um contexto de educação básica pública no ano 2014. Apresenta-se o contexto em que ocorreu essa prática didática, tendo em vista que a língua francesa faz parte do currículo da educação básica no DF. Destaca-se também que uma das justificativas para motivação da realização dessa atividade foi a tese de doutorado defendida pela autora desse projeto ocorrido no CIL de Brasília, na qual houve relatos de estudantes que afirmaram que aprender uma língua estrangeira passa pelo prazer, pelo o encontro estético e pela beleza da língua-alvo por meio da oralidade. Conclui-se que o prazer em aprender uma língua estrangeira pode ser propiciado a partir de uma iniciativa didática que valoriza a literatura e as artes, e que por meio de projetos desenvolvidos pode-se levar ao êxito dos estudantes nesse aprendizado, na medida em que há uma satisfação na descoberta e no compartilhamento das aquisições realizadas.

**Palavras-chave:** francês língua estrangeira; prática didática; língua estrangeira na educação básica.

### Introdução

Este capítulo pretende refletir sobre as experiências didáticas realizadas no ensino de francês como língua estrangeira – FLE em Brasília, no Distrito Federal (DF), com estudantes de francês, com o componente curricular relativo à Língua Estrangeira Moderna. Esses estudantes pertenciam a um centro público de línguas, intitulado CIL de Brasília. Tais experiências didáticas aconteceram em 2014 em turmas de francês com

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB); Profa. do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: denise.damasco@gmail.com e denise.damasco@ucb.br

níveis A1 e A2 do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas – QCER<sup>9</sup>.

As motivações para realizar tais práticas didáticas sob forma de três projetos foram : a) o prazer de aprender lendo em francês poemas de diversos autores, clássicos e contemporâneos; b) o prazer em apreciar obras de arte e de apresentá-las após interpretá-las; c) o prazer em ouvir canções em língua francesa e de conhecer seus compositores e cantores de origem francófona.

A motivação pessoal e profissional da docente regente em realizar essa prática didática ocorreu partir dos dados orais coletados em grupos de discussão com estudantes em línguas estrangeiras, dados esses analisados e interpretados durante uma investigação doutoral defendida no mesmo ano (DAMASCO, 2014). Como resultado dessa investigação, constatou-se que os estudantes entrevistados valorizam o encontro com a beleza, reconhecendo o prazer em se pronunciar e experimentar essa língua em seu cotidiano de sala de aulas de línguas estrangeiras.

Desta maneira, esse capítulo<sup>10</sup> será apresentado em três partes. Primeiramente, explicita-se o contexto histórico e político de ensino de francês no Distrito Federal : os Centros Interescolares de Línguas no sistema educativo da região e o perfil do público-alvo em relação ao QCER, bem como dos docentes desse tipo de instituição escolar. De acordo com Deniau, “pertencer a uma história, a uma tradição, a uma sociedade, é situar-se, ter um ponto de vista sobre o mundo, relacionar-se de uma maneira específica com esse mundo”<sup>11</sup> (DENIAU, 2015, p.16). Em seguida, apresenta-se alguns elementos dessa investigação doutoral que assinalou as motivações para o estudo de línguas estrangeiras, sobretudo, dos estudantes de língua francesa. E, posteriormente, como terceira parte desse capítulo, detalha-se essa prática didática sob forma de três projetos desenvolvidos com os estudantes de um Centro Interescolar de Línguas, a partir da literatura (poemas) e da arte (pintura e música) em prol do ensino e da aprendizagem de francês. Assim, intencionou-se, com esse relato de experiência, fortalecer

---

<sup>9</sup> Para mais informação sobre os descritores previstos nesse documento, ver Cani e Santiago (2018).

<sup>2</sup> Este capítulo foi apresentado sob forma de comunicação oral livre na XIV<sup>a</sup> edição do Congresso Mundial da Federação Internacional dos Professores de francês, ocorrido em julho de 2016 na cidade de Liège, na Bélgica, no eixo intitulado “O Francês como língua científica e língua de escolarização: o prazer em estudar língua francesa”. Este capítulo é a tradução do texto publicado em francês nos Anais desse congresso em seu Volume VI, p. 103-117, com uma revisitação na teoria sobre a prática didática. Todas as traduções do francês para o português foram feitas pela autora do capítulo em tela.

<sup>3</sup> Do original em francês: “appartenir à une histoire, à une tradition, à une société, c’est être situé, avoir un point de vue sur le monde, s’y rapporter d’une manière déterminée” (DENIAU, 2015, p. 55).

a crença de que “os textos literários pertencem a todos”<sup>12</sup> (FRAGONARD, 1981, p. 7), propiciando uma aprendizagem da língua francesa a partir da leitura e da interpretação.

### Um pouco da história do ensino de línguas no DF e o contexto de ensino de francês no sistema público de ensino de Brasília (DF)

Compreender o contexto do ensino e da aprendizagem de francês na educação básica da rede pública do DF nos remete a um contexto histórico-político específico. Conforme Weber (2008, p. 148), “uma didática depende de sua história”<sup>13</sup>. Segundo essa autora, a língua francesa não pode ser reduzida a um simples instrumento de acesso aos saberes escolares porque é sabido que na escola circulam as representações, o *habitus* e as referências culturais. Aproxima-se dessa autora quando se intenciona ajudar a formar aprendentes “à complexidade da linguagem que a vida social exige na contemporaneidade”<sup>14</sup> (WEBER, 2008, p. 151).

Le Goff (1974, p. 16), no Prefácio de sua obra “Histoire et Mémoire” compreende a história como evolução, ou seja, “uma ciência da evolução das sociedades humanas”<sup>15</sup>, colocando em relação a realidade testemunhada, sob a crítica daqueles que pretendem “substituir a explicação pela narração”<sup>16</sup> (p. 09). Para Bosi (2007) destaca a relevância da memória pessoal, das relações pessoais e dos testemunhos de eventos históricos. Esta autora afirma que a memória pessoal procura demonstrar “uma memória social, familiar e do grupo” (BOSI, 2007, p. 37). O interesse maior recai sobre aquilo que foi escolhido e lembrado na trajetória de vida de uma pessoa. Outros autores, como Vieira, Peixoto et Khoury (2002) explicam que toda experiência é vivida integralmente e socialmente. Desta forma, a história contada como uma experiência humana se mostra contraditória, porque ela não apresenta um único significado. Não é homogênea nem linear. Isto posto, destaca-se que para se compreender os movimentos históricos no ensino de línguas no país, é preciso compreender inclusive estar ciente da história geral do país, dos embates políticos em um contexto linguístico determinado. O estudo da

---

<sup>12</sup> Do original em francês: “les textes littéraires appartiennent à tout le monde” (FRAGONARD, 1981, p. 07).

<sup>13</sup> Do original em francês: “une didactique dépend de son histoire” (WEBER, 2008, p. 148).

<sup>14</sup> Do original em francês: “à la complexité langagière qu'exige aujourd'hui la vie sociale” (WEBER, 2008, p. 151).

<sup>15</sup> Do original em francês: “la science de l'évolution des sociétés humaines” (LE GOFF, 1974, p. 16).

<sup>16</sup> Do original em francês: “mettre l'explication à la place de la narration” (LE GOFF, 1974, p. 09).

história da aprendizagem de línguas é relevante para quem ensina línguas (DAMASCO, 2012). Relatar experiências didáticas ocorridas em escolas públicas ajuda a melhor se entender os limites e desafios da aprendizagem, tendo em vista que toda aprendizagem é tida como uma atividade “inseparável do contexto onde ela acontece”<sup>17</sup> (PORQUIER ; PY, 2010, p. 14).

Damasco (2010 ; 2014) retoma os elementos da história e da política do ensino de línguas no DF para estabelecer uma periodização inédita para essa história. Esta autora propõe três períodos : de 1959 até 1974 ; de 1975 até 1998 ; e de 1999 até 2012. Testemunhos e narrativas dos primeiros docentes de línguas no DF foram recolhidos para melhor ilustrar tais períodos.

O primeiro período inicia-se antes da fundação da capital do Brasil, Brasília, com a inauguração e lançamento da pedra fundamental da Maison de France (Casa da França) em 1959. A cerimônia para inaugurar essa pedra fundamental contou com as presenças e com discursos do Presidente da República Sr. Juscelino Kubitschek e do Ministro francês Sr. André Malraux. Sem salas de aula no início dos anos 1960, a futura Aliança francesa de Brasília, inaugurada apenas em 21 de abril de 1963, emprestada salas de aula das escolas da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Em 1966, o primeiro convênio entre a Aliança francesa de Brasília e a SEEDF foi assinado. Esse convênio funcionou como uma cooperação técnica por meio da qual 200 bolsas de estudo de francês foram oferecidas aos estudantes do setor público para estudo nas dependências da Aliança francesa em troca de quatro docentes do quadro da SEEDF trabalhariam como docentes pertencentes a essa cooperação técnica nas mesmas dependências. Nos anos 1970, o ensino do francês no DF contava com turmas em poucos estabelecimentos de ensino da rede pública e o primeiro Centro de Línguas – CIL, nasceu em 1974. Paralelamente, a cooperação técnica entre a SEEDF e a AF de Brasília se amplia, com a oferta de turmas de francês em Taguatinga (cidade localizada a 30 km de Brasília) e doze anos mais tarde, na cidade chamada Guará (situada a cerca de 20 Km de Brasília).

O segundo período do ensino de línguas do DF compreende os anos 1975-1999. Em 1975, os Centros de Línguas são oficializados pela SEEDF. Esta rede de centros de línguas é composta à época por 8 CILs inaugurados até o ano de 1998, sendo o primeiro CIL localizado em Brasília (1974/1975). Dez anos mais tarde, em 1984, inaugura-se o CIL de Ceilândia. Depois, o CIL de Sobradinho, seguido dos CILs de Taguatinga et de Guará (1995), o CIL de Gama (1996) e dois anos mais tarde, mais dois CILs surgissent : o CIL 02 em Brasília et o CIL de Brazlândia.

---

<sup>17</sup> Do original em francês: “est inséparable du contexte où il a eu lieu” (PORQUIER; PY, 2010, p. 14).



O terceiro período no ensino de línguas do DF compreende o período de 1999 até 2012. Durante esse período, os CILs se estabelecem como uma rede de escolas de línguas públicas e específicas para o estudo do inglês, do francês e do espanho. Destaca-se que em 2010, o CIL de Brasília faz uma parceria com o Instituto Goethe, oferecendo o curso de alemão em suas dependências. O curso de japonês também acontece em outros CILs no DF a partir desse ano. Para encerrar esse período, há uma retomada organizacional para esse tipo de estabelecimento de ensino em nível central na SEEDF, que reúne docentes e especialistas em línguas estrangeiras.

Acredita-se que um quarto período se delineou a partir do ano de 2013, estendendo-se até a presente data<sup>18</sup>. Em 2013, debate-se muito sobre o currículo em línguas estrangeiras e o sistema de avaliação na SEEDF, propõem-se mudanças pedagógicas organizacionais nos CILs e inaugura-se mais 8 CILs até o ano de 2016. Constata-se a lenta diminuição do quantitativo de estudantes da rede pública nas dependências da Aliança francesa de Brasília, movimento contrário ao desenvolvimento dos CILs na região.

Muitas são as motivações para o estudo de idiomas na educação básica. Sem pretender adentrar no debate sobre as políticas linguísticas nessa etapa da educação, percebe-se que o relato de práticas didáticas que propiciam o êxito nessa aprendizagem desencadeiam motivações para o aprofundamento no estudo de idiomas. Corrobora-se com Araújo (2008, p. 23) quando o mesmo assevera que a técnica atrela-se ao contexto em que surge, bem como “à teoria pedagógica que a ilumina”.

### **Pesquisando as motivações para se aprender a língua francesa: uma pesquisa com estudantes de francês**

Como docente de francês experiente, percebeu-se que não houve hesitação por parte da docente regente em aproximar os elementos da literatura, de arte e da cultura às suas práticas de ensino da língua em questão, não privilegiando a língua apenas como sistema gramatical. De acordo com Porquier et Py (2004, p. 112), surge a possibilidade de se tornar pesquisadora de sua própria prática docente, na medida em que “o pesquisadora constrói uma interpretação dos dados que ele reúne ao

---

<sup>18</sup> A atualização dessa periodização não foi tema desse capítulo, mas compreende-se que de 2013 até os dias atuais, há um novo período no ensino de línguas do DF marcado com a expansão dos CILs no DF.

observar seu aprendente”<sup>19</sup>. Cabe destacar Veiga (2008) que afirma que “é função do professor organizar o processo de ensino, o que ele fará, evidentemente, recorrendo à escolha deliberada e intencional de determinadas formas, em detrimento de outras” (VEIGA, 2008, p. 131).

Compreende-se que o prazer ao se aprender pode ser uma estratégia para alcançar o sucesso de maneira mais lúdica. Pode-se atingir esse sentimento também a partir de uma auto-avaliação, de acordo com Cuq (2003). Essa auto-avaliação permite ao aprendente e ao docente “apreciar o resultado, em termo de aquisição, de seus esforços de aprendizagem, e por outro lado, de analisar de maneira crítica [...]”<sup>20</sup>, bem como sua aprendizagem e a pertinência do trabalho didático empreendido (CUQ, 2003, p. 30).

A fim de se compreender as motivações para aprendizagem do francês, pretende-se se servir de alguns dados recolhidos por Damasco (2014). Nessa investigação doutoral, defendida na área de educação, os dados orais foram colhidos por meio de grupos de discussão com jovens estudantes de línguas, dentre as quais, da língua francesa. Houve diversos relatos de motivações e dificuldades para essa aprendizagem. Nessa pesquisa, os sujeitos jovens tinham entre 15 e 17 anos, sendo estudantes da rede pública de ensino do DF. Tais estudantes declararam que estudar idiomas pode ser um desafio pessoal e uma boa oportunidade para o futuro profissional. Destacaram também a relevância da estética, da descoberta do outro e de um outro mundo a partir da aprendizagem do francês. Nessa investigação, a beleza da língua francesa foi assinalada pelos aprendentes desse idioma, oriundos de famílias com situações precárias financeiras. Reconhecer que o francês é um idioma difícil, porém bela, com sonoridade propicia prazer. Tal satisfação coaduna com comentários dos próprios entrevistados ao afirmarem que se sentem sortudos por poderem estudar esse idioma na educação básica, em centro público de idiomas, se comparados a outros estudantes que fazem a língua inglesa, por exemplo. Esse estudo da língua francesa surge como uma vantagem: “a gente, é o francês, somos deuses no meio de nosso amigos porque falamos francês” (Grupo de Discussão 02 – Tirar Onda).

A música é uma das motivações mais acentuadas pelos entrevistados por Damasco (2014). A pesquisadora destaca que os aprendentes de línguas, sobretudo do inglês, também revelaram a beleza da sonoridade desse idioma,

---

<sup>13</sup> Do original em francês: « le chercheur construit une interprétation des données qu'il rassemble en observant l'apprenant » (PORQUIER ; PY, 2004, p. 112).

<sup>14</sup> Do original em francês: “d’apprécier le résultat, en terme d’acquisition, de ses efforts d’apprentissage, et d’autre part, de porter un regard critique [...]” (CUQ, 2003, p. 30).

a partir da maneira de pronunciar-lo, advinda da fonética, da melodia do inglês, compreendendo que as canções valorizam o ensino desse idioma, fazendo-os aprender de maneira mais amena e lúcida : “se a gente canta, tudo está bem” (Grupo de Discussão 09 - Com Música).

Os grupos de discussão de estudantes de francês foram muito enfáticos ao revelar a importância da oralidade e sonoridade desse idioma. O destaque quanto à beleza do idioma que passa pela oralidade foi um dos resultados dessa investigação (DAMASCO, 2014).

### **Ler, Recitar, Admirar e Cantar : prática didática com estudantes de francês da educação básica**

A prática didática por meio da interpretação de texto, tema desse capítulo, aconteceu no primeiro Centro de Línguas do DF, o CIL de Brasília em 2014, sendo divulgada nesse ano e em 2015. Nessa instituição escolar, ensina-se inglês, espanhol, francês e alemão. Em 2014, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico dessa instituição pública, havia aproximadamente 800 estudantes de francês. A docente responsável por essas turmas em que as experiências de inglês ou espanhol. Nesse CIL de Brasília, a heterogeneidade do público é uma realidade dos grupos de francês. O livro didático utilizado era o Festival, volumes 1 e 2, sendo os níveis A1 e A2 de competência de acordo com o QCER.

Como princípio da docente regente das turmas tem-se a convicção de que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve prever desde o início a leitura e o contato com textos e imagens autênticas da língua-alvo. Pode-se assim ressentir a satisfação na descoberta de um idioma quando se pode interpretá-lo. Martinez (2009, p. 99) sublinha que o fato de adquirir “uma dupla competência ler e escrever parecer ser uma urgência desde o início da aprendizagem”<sup>21</sup>. Conforme Deniau (2015), a interpretação só pode se iniciar caso o aprendiz já se sinta confortável nessa língua. Ainda que o nível iniciante dos aprendentes preveja pouco conhecimento do sistema gramatical, os aprendentes têm representações dessa língua e uma base de conhecimentos que lhes permite optar por atividades que lhes oferecem prazer e satisfação.

A docente regente fez sua opção por uma prática didática de interpretação de texto e imagem, considerando que “estudar um texto é trabalhar nele de modo analítico e crítico, desvendando-lhe sua estrutura, percebendo os recursos utilizados pelo autor para a transmissão da

---

<sup>21</sup> Do original em francês: « une double compétence lire/écrire paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage » (MARTINEZ, 2009, p. 99).

mensagem, descobrindo o objetivo do autor [...]” (AZAMBUJA, SOUZA, 2008, p. 49). Por meio da prática didática de interpretação de textos e imagens, aproxima-se de também de Araújo (2008). Este autor assinala que “a racionalidade de uma ação instrumental (prática) carrega consigo uma racionalidade teórica, onde se encontram fins, os valores, as crenças que se pretendem atingir e vivenciar” (ARAÚJO, 2008, p. 22).

É preciso assinalar que esta prática didática é composta de três projetos que visaram à satisfação na aprendizagem do francês e no uso das novas tecnologias a serviço dos aprendentes<sup>22</sup>, integrando as redes sociais nas práticas de difusão do francês como língua estrangeira. O uso de tecnologia para aprender línguas é valorizado há muito tempo. Basta que se lembre de Puren (2003) que listou os valores desse contato com as tecnologias, a saber : a presença de um movimento, diversidade e autonomia que podem ser adquiridos pelos aprendentes em línguas. Soma-se o contato com a Internet e a possibilidade de se falar e de se compreender em francês nas redes sociais seguras.

Alia-se à essa questão, a relevância em proporcionar ocasiões de aprender a língua por meio da cultura. Deniau (2015, p. 31) corrobora assevera que “o leitor deve então atribuir sentido ao texto, a partir da direção para a qual o mesmo o leva”<sup>23</sup>. Para esse autor, um texto legível, caso seja compreensível, é um construto estruturado, com sentido e sua interpretação « nao é uma improvisação »<sup>24</sup> (DENIAU, 2015, p. 32).

A partir da certeza de que a estética, a abertura pessoal, a música são desencadeadores da satisfação em se aprender línguas, iniciou-se em 2014 a prática didática por meio de três projetos em quatro etapas de trabalho desenvolvidos em sala de aula, aproximando os aprendentes iniciantes dem francês, das obras literárias, pinturas e canções, a saber :

- A primeira etapa foi o lançamento dos projetos intitulados : a) A leitura de poemas e eu ; b) A pintura e eu ; e c) As canções francófonas e eu ;
- A segunda etapa foi a escolha da obra, da pintura ou da canção ;
- A terceira etapa foi a abordagem detalhada da obra literária escolhida para leitura e interpretação, para descrição detalhada

---

<sup>22</sup> Optou-se por empregar o termo aprendente quando se referir aos estudantes de francês que participaram desse relato de experiência.

<sup>16</sup> Do original em francês: “le lecteur doit alors donner un sens a partir d’une direction que le texte indique lui-même » (DENIAU, 2015, p. 31).

<sup>17</sup> Do original em francês, a respeito da interpretação de um texto que “ce n’est pas une improvisation” (DENIAU, 2015, p. 32).

da imagem (no caso das pinturas) e para compreensão das letras das canções e a descrição do cantor ou da cantora em questão ;

- A quarta etapa foi o ensaio para a leitura, para o trabalho em dupla, para dirimir as dúvidas e para organizar a apresentação dos aprendentes que decidiram trabalhar com canções por meio de video-clip, por exemplo. As apresentações foram realizadas de maneira presencial e por meio de pequenos vídeos preparados pelos próprios aprendentes.

- 

Desde o lançamento desse projeto em 2014, buscou-se como rede social, um ambiente seguro e oficial. Isso foi alcançado por meio do portal [www.emdialogo.uff.br](http://www.emdialogo.uff.br). Assim, criou-se uma comunidade plurilíngue intitulada *Je parle, I speak, yo hablo, ich spreche...e você?*, a partir da qual convidávamos os aprendentes do CIL de Brasília a se aproximarem de poemas, obras de arte e canções em francês. Uma apresentação com slides e as reproduções das fotos foram divulgadas aos aprendentes de francês, bem como a todos e todas que tiveram interesse da comunidade escolar. Livros com as obras literárias, poemas e análises de pinturas foram disponibilizados também. O contato com documentos autênticos e a possibilidade de se escolher qual poema, pintura ou canção para ler e interpretar favorece à satisfação desde o início da atividade didática. Assim, em uma segunda etapa de projeto, objetivou-se subsidiar documentos para escolha dos aprendentes, bem como a possibilidade de buscar no site [www.youtube.com](http://www.youtube.com) outras apresentações de poemas, canções e análises de pinturas realizadas em outros contextos de cursos de idiomas. À época, constatou-se que os aprendentes utilizaram todas as maneiras possíveis para ampliar o leque de escolha via Internet, no próprio CIL de Brasília e em suas residências próprias.

Após a escolha do material a ser lido e interpretado, durante uma semana foram realizadas apresentações organizadas pelos próprios aprendentes, contando também com um espaço para além da sala de aula : o laboratório de informática desse CIL e também o espaço virtual existente e oficial intitulado : *CILTube*. É preciso enfatizar que todas as atividades realizadas no laboratório de informática do CIL de Brasília aconteceram graças à competência, dedicação e apoio da docente Maria Bernadette Esmeraldo, responsável por esse espaço escolar.

O quadro 01 apresenta o público atingido em cada projeto dentro desse contexto de experiências didáticas e o nível linguístico dos aprendentes. Destacou-se também o quantitativo de turmas que abraçaram os projetos.

Quadro 01: Quantitativo de participantes e seus níveis linguístico por projeto.

Projeto	Período	Quantidade de participantes	Quantidade de participantes	Nível linguístico dos estudantes
A leitura de poemas e eu	1/2014	3	32	A1.2
A pintura e eu	2/2014	5	42	A1.2
A canção e eu	2/2014	1	15	A1.1

Fonte : quadro organizado pela pesquisadora / 2016.

Houve ao total 32 participantes durante o primeiro semestre de 2014 e 57 durante o segundo semestre desse ano. Ao total foram 89 aprendentes em francês que realizaram tais projetos em 2014. Esses projetos tiveram em comum o uso do francês como idioma de apresentação, associado a uma representação positiva do aprendizado oral desse idioma. Compreende-se que ensinar uma língua estrangeira não se limita à aquisição do sistema gramatical da mesma, mas que a partir dessa aquisição, pode-se compartilhar e obter satisfação ao se superar obstáculos e os desafios inerentes a esse aprendizado.

Por meio dos três projetos propostos no contexto dessa prática didática, pretendeu-se oportunizar estratégias para a interpretação do material selecionado. Empresta-se o termo interpretação de Deniau (2015) que engloba ao mesmo, o sentido de expressão, de mediação que permite tornar real aquilo que não temos acesso de imediato. Este autor assinala que interpretar significa “seguida esclarecer, explicar (*explicare*) e explicitar o sentido de um livro, de uma lei, de um texto, [...] (o vôo dos pássaros, os sonhos, presságios [...])”<sup>25</sup> (DENIAU, 2015, p.13). No caso específico dos três projetos que constam dessa prática didática, buscou-se o sentido de um poema, de uma pintura e de uma canção.

Quanto ao projeto A leitura de poemas e eu, foi oportunizada a leitura de 12 poemas aos aprendentes: a) *Le chien et le chat, Moi e Le Moulin de*

<sup>25</sup> Do original em francês: “c’est ensuite éclaircir, expliquer et expliciter (*explicare*) le sens d’un livre, d’une loi, d’un texte, ou de tout ce qui peu avoir valeur de signe (le vol des oiseaux, les songes et les présages par exemples, dont s’occupent les augures), dès lors que le sens de celui-ci est obscur, ambigu équivoque ou lacunaire” (DENIAU, 2015, p.13).

*papier*, de Maurice Carême<sup>26</sup>; b) *Ici et là*, *Les Bagages* e *La vie en route*, de Joachin Caixeta, ex-docente de francês dos anos 1970 no Distrito Federal; c) *Paris at Night*, *Le Cancre* e *Les Sables Mouvants* de Jacques Prévert; d) *L'Arbre*, de Jacques Charpentreau<sup>27</sup>; e) *Les yeux de Berthe*, de Charles Baudelaire; e f) O excerto do poema *Que mon peuple me pardonne*, de Tahar Ben Jelloun, traduzido por Cláudia Felícia Balduino Falluh, docente de francês no DF, ex-docente nesse mesmo Centro de Línguas.

Quanto ao projeto A pintura e eu, convidou-se os aprendentes a admirarem pinturas de artistas célebres. De acordo com Morizot (2009, p. 7), “de um ponto de vista descritivo, o mundo das imagens é constituído de uma diversidade surpreendente, quase inesgotável”.<sup>28</sup> Assim, preparou-se um leque de cópias de reproduções de pinturas para que os aprendentes tivessem a oportunidade de escolher aquela que lhes interessaria mais. Para Morizot (2009, p. 37), “olhar uma imagem não é simplesmente vê-la”<sup>29</sup> na medida que se exerce uma operação complexa. Foram propostas dez pinturas aos aprendentes: *La nuit étoilée*, *La Terrasse d'un Café*, *La Chambre*, *L'Autoportrait* e *Les Tournesols* de Van Gogh; b) *Le Bassin aux Nymphéas* de Claude Monet; c) *Les horloges molles* de Salvador Dalí; d) *Arlequin* e *Nature Morte* de Paul Cézanne; e) o desenho intitulado *Pantagruel* de Gustave Doré. Assegurou-se em Morizot (2009) que assevera que a imagem contém um conteúdo representativo interpretável. Assim, isso significa empregar as “capacidades psicológicas comuns, ou seja, equipar-se do sensorial, emotivo e cognitivo que todo ser humano possui”<sup>30</sup> (MORIZOT, 2009, p. 21).

Quanto ao projeto A canção francófona e eu, optou-se em se apoiar de vídeo-clips de cantores de uma maneira mais abrangente. Para Weber (2009, p. 182), o suporte visual, enquanto um excerto da fala autêntica, pode ajudar e “servir de ilustração ao funcionamento do auditivo, quer dizer, à abstração explícita da operação de decodificação das ligações” Assim, houve a passagem do visual ao auditivo e vice-versa. Em anexo, apresenta-se fotos ilustrativas realizadas pela própria docente regente, com autorização dos respectivos aprendentes durante a realização dessas atividades.

---

<sup>26</sup> Monnerie (1987).

<sup>27</sup> Monnerie (1987).

<sup>28</sup> Do original em francês: “d'un point de vue descriptif, le monde des images est d'une diversité surprenante, presque inépuisable” (MORIZOT, 2009, p. 7).

<sup>29</sup> Do original em francês: “regarder une image n'est pas simplement la voir” (MORIZOT, 2009, p. 37).

<sup>30</sup> Do original em francês: «[...] capacités psychologiques ordinaires, c'est-à-dire de l'équipement sensoriel, émotif et cognitif que possède tout être humain » (MORIZOT, 2009, p. 21).

## Algumas conclusões

A fim de difundir uma prática didática no âmbito do ensino de francês, retomou-se o contexto do ensino de línguas no DF e alguns resultados de uma pesquisa doutoral realizada pela docente que desenvolveu os três projetos apresentados. Compreende-se que existe uma dialética entre o passado e o presente ao se refletir sobre os períodos do ensino de línguas, os acontecimentos, os fatos e os embates dos docentes de línguas no DF. Foi o olhar da pesquisadora que selecionou, observou e analisou as práticas didáticas realizadas, propiciando uma construção e a desconstrução das ideias dentro de um contexto de aprendizagem: um desafio para todos e todas, enquanto docentes de francês ou docentes da educação básica, atrelada às demandas oficiais locais e externas.

Os projetos desenvolvidos nesse relato de prática didática foram realizados durante o semestre letivo, em sala de aula e nas dependências do laboratório de informática. Foram apresentados em sala de aula e por meio de vídeos. Assim, houve poemas que foram lidos, recitados, as pinturas e canções interpretadas. Por acreditar que a língua é um ato social, valoriza-se o aprendizado de línguas por meio da literatura e das artes. Compartilha-se aos colegas e por meio de rede social segura. De acordo com Azambuja e Souza (2008), quando se realiza a leitura em voz alta, oportuniza-se formar bons leitores e bons ouvintes. Segundo estes autores, “a leitura oral forma um bom ouvinte, isto é, aquele que capta a mensagem pela audição e é capaz de compreendê-la, recriando-a, para que se torne ativo na recepção da referida mensagem” (AZAMBUJA ; SOUZA, 2008, p. 54).

Como a meta final dessa aprendizagem em contexto de educação básica é a autonomia, emancipação e o êxito, compreende-se que o prazer, a estética e a busca pelo desenvolvimento pessoal foram os guias dos projetos realizados no CIL de Brasília. Ao final do projeto, ao se sentir satisfação pelo compartilhamento, observou-se a força desse prazer em aprender um idioma. Isso foi possível, quando se propôs aprender um idioma com o apoio da literatura e das artes que tornaram essa tarefa mais atrativa, sobretudo quando se fixou objetivos atingíveis e comuns.

## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz ; SOUZA, Maria Letícia Rocha. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* – Campinas, SP: Papyrus, 19ª ed., p. 49-66, – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2008.



- ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** – Campinas, SP: Papyrus, 19ª ed., p. 11-34, – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2008.
- BAUDELAIRE, Charles. **Les fleurs du mal**. Paris: Garnier - Flammarion, 1964.
- BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 14ª ed., 2007.
- CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Vilela. O papel do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QCER) na Internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. (57.2), p. 1164-1188, mai./ago., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n2/0103-1813-tla-57-02-1164.pdf> Acesso em jul. 2019.
- CAIXETA, Joaquim. **La vie en route**. Brasília: Editora do Autor, 2009.
- COPPLESTONE, Trewin. **Paul Cézanne**. New York: Gramercy Books, 1998.
- CUQ, Jean-Pierre (Org.). **Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde**. Paris: Clé Internationale, 2003.
- DAMASCO, Denise Gisele de Britto. Existe-t-il des politiques publiques conçues pour l'enseignement de Français Langue Étrangère au District Fédéral? **Synergies Brésil**, n. Spécial 01, p.77-84, 2010.
- DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Contando uma história: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal**. Tese. (Tese de Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
- DENIAU, Guy. **Qu'est-ce qu'interpréter?** Paris: Librairie Philosophique J. VRIN, 2015.
- FRAGONARD, M. M. **Précis d'histoire de la littérature française**. 6<sup>ème</sup> ed. revue, - Paris: Les Éditions Didier [Collection Faire Lire], 1981.
- GREEN, Jen. **Vincent Van Gogh**. Traduction: Maria da Anunciação Rodrigues. 1ª ed, 1ª reimpr. São Paulo: Ática [Grandes Mestres], 2002.
- JELLON, Tahar Ben. **As cicratizes do Atlas**. Seleção, tradução e introdução de Cláudia Falluh Balduino Ferreira. Brasília: Editora UnB, [Coleção Poetas do Mundo], 2010.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão...[et al.]. – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- MARTINEZ, Pierre. **La Didactique des Langues Étrangères**. 5<sup>ème</sup> édition mise à jour – 19<sup>e</sup> mille, Paris: Puf, [Collection Que Sais-Je], 1996.
- MONNERIE, Annie. **Le Français au Présent**. Grammaire. Français Langue Étrangère. Paris: Alliance Française, Didier/Hatier, 1997.
- MORIZOT, Jacques. **Qu'est-ce qu'une image?** Paris: Librairie Philosophique J. VRIN, 2009.

- Musée d'Orsay et de l'Orangerie. **Programme** Février-Août/2014, Paris, France, 2014.
- NÉRET, Gilles. **Salvador Dalí**. Traduction: Lucília Filipe. Köln, Germany: Taschen, 2000.
- PRÉVERT, Jacques. **Paroles**. Paris: Editions Gallimard, 2005.
- PORQUIER, Rémy; PY, Bernard. **Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours**. Paris: Didier [Collection Crédif Essais], 2004.
- PUREN, Christian. La didactique des langues face à l'innovation technologique. *Revue Synérgie Brésil, Revue de didactologie des langues-cultures*, GERLINT/ Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes. Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, n. 05, Belém, p.15-30, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Nos laboratórios e oficinas escolares: A demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** – Campinas, SP: Papirus, 19ª ed., p. 131-146, – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2008.
- VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ed. Ática, 4ª ed. (3ª impr.), 2002.
- WEBER, Corinne. Normes, variations et représentations de l'oral: vers un chemin didactique mieux balisé. In: **Immigration, École et didactique du français**. (sous la direction de J.-L CHISS), Paris: Les Editions Didier, p.146-184, 2008.

## ANEXO

As apresentações desses projetos podem ser visualizadas na comunidade *Je parle, I speak, jo hablo, ich sprech, e você?* no portal [www.emdialogo.uff.br](http://www.emdialogo.uff.br)  
As fotos a seguir retratam diferentes momentos do projeto A leitura e eu, realizado no CIL de Brasília em 2014.



1



2



3



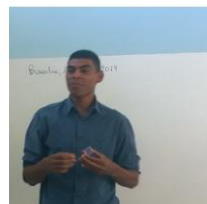
4



5



6



7



8



9

Fotos: Denise Damasco / 2014.

## A EDUCAÇÃO MUSICAL E A INTERPRETAÇÃO VOCAL EM RECURSOS DA PERCEPÇÃO ECOLÓGICA

Lucila Tragtenberg (PUC-SP)<sup>31</sup>

**Resumo:** A teoria da Percepção Ecológica foi desenvolvida por J. Gibson (1966, 1979) na área da visualidade e devido à sua inserção no campo sonoro, foi trazida ao âmbito da música por E. Clarke (2005). O estudo e a criação da interpretação vocal no campo da música erudita carecem ainda de recursos sistematizados enquanto investigação de seus processos, que consideramos a partir de nossa pesquisa de doutorado em *Processos de Criação nas Mídias* no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP, como processos de transcrição (neologismo criado pelo poeta Haroldo de Campos que, basicamente, ressalta a dimensão da criação no trabalho de tradução). Neste trabalho procuraremos demonstrar como os recursos da percepção ecológica de Gibson podem atuar no processo educativo de construção da transcrição de uma música vocal. Temos desenvolvido esta aplicação em nossas aulas na graduação em Artes do Corpo da PUC-SP, e os alunos são chamados assim a pesquisar a Percepção Ecológica e iniciarem um processo de transcrição da música em estudo, a partir dos recursos de *affordance*, invariantes, variantes, *pick-up*, estado de atenção, percepção direta, constantes da obra de Gibson. Faremos então um relato aqui, explicitando como os recursos do autor fizeram parte e até estruturaram o estudo interpretativo de uma música vocal, de como um processo educativo a partir da percepção ecológica pode facilitar e trazer novos olhares e informações ao processo de transcrição de uma partitura vocal.

**Palavras-chave:** educação musical; interpretação vocal; percepção ecológica.

### A criação como transcrição na performance vocal

Em nossa tese de doutorado em *Processos de Criação nas Mídias* no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP, discutimos acerca do entendimento presente na academia ainda hoje, que aborda a questão da interpretação, formuladas em caráter de restrição: o intérprete cria ou não? Ele deve executar as intenções do compositor? No início do séc. XX, declarações de Ravel e Stravinsky (WALLS apud FUBINI, 1994, p. 17) se remetem à elas: “[Ravel] Eu não peço interpretação para a minha música, mas apenas que ela seja tocada. E Stravinsky: Música deve ser transmitida, não interpretada, porque interpretação revela a personalidade do intérprete,

---

<sup>31</sup> Professora da PUC-SP; Doutora em *Processos de Criação nas Mídias* pelo Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP. E-mail: lucilatragtenberg@gmail.com

ao invés da do autor, e quem pode garantir que esses executantes irão refletir a visão do autor, sem distorções?”. E críticos italianos da *Rassegna Musicale* em 1930, ao iniciar o debate sobre a questão da interpretação musical, faziam eco às perguntas acima: “poderia considerar-se a interpretação uma atividade artística ou não? E, em consequência, poderia considerar-se uma atividade criadora ou não?”<sup>32</sup>(FUBINI, 1994, p. 102, tradução nossa).

Hoje temos autores como Nicholas Cook<sup>33</sup> que contribuíram para a abordagem desta questão de modo mais amplo em áreas interdisciplinares como a psicologia, filosofia, que ampliaram os horizontes da questão inserindo elementos destas áreas nas reflexões sobre o tema. Alguns autores como Laboissière (2007) no Brasil, falam em recriação e nós concluímos e propomos em nossa tese, que o trabalho de criação da interpretação realizado pelo cantor da chamada música erudita, se configura como um trabalho de transcrição. Tomamos como hipótese a emergência da criação processual em rede, em seu trabalho de tradução dos signos grafados na partitura.

A tradução compreendida como transcrição, neologismo criado pelo poeta e tradutor Haroldo de Campos, participa da ampla discussão que envolve tradução e criação já desenvolvida no âmbito da tradução literária. Tendo em vista seus paralelos com a questão da criação implicada no trabalho do cantor na área, o âmbito indicado foi assim trazido a fim de contribuir com as reflexões sobre criação e interpretação vocal.

Tal como o tradutor, o cantor não se encontra restrito ao universo do provérbio italiano *traduttore/traditore*, como tributário de traduzibilidades semânticas constituintes de dicionários. Reversamente, o tradutor e ensaísta Boris Schnaiderman indica a inexistência de “faixas semânticas” entre línguas diversas: “O que sucede é que não existe entre uma língua e outra o que poderíamos chamar de ‘faixas semânticas’” (SCHNAIDERMAN, 2011, p.

---

<sup>32</sup>“podía considerarse la interpretación una actividad artística o no? y, em consecuencia, podía considerarse una actividad creadora o no?”

<sup>33</sup> COOK, Nicholas. *Beyond the score: music as performance*. USA: Oxford University Press, 2014. SLOBODA, A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. NY: Oxford U. Press, 2000. CLARKE, E. *Ways of listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. New York: Oxford University Press, 2005. LIVINGSTONE, Steven R., THOMPSON, William. The emergence of music from the Theory of Mind. *Musicae Scientiae*, 2009-2010, 83-115. LANGER, Susanne. *Sentimento e forma*. SP: Perspectiva, 2003. KIVY, Peter. *Introduction to a philosophy of music*. NY: Oxford University Press, 2002. BRUCE, E. *The improvisation of musical dialogue: a phenomenology of music*. UK: Cambridge University Press, 2003. AGAWU, V. Kofi. *Playing with Signs: A Semiotic Interpretation of Classic Music*. Princeton: Princeton University Press, 1991.

26), resultando na impossibilidade de redução semântica do texto, realidade diversa à do provérbio italiano.

Discutir os processos de criação da Interpretação em sua dimensão de transcrição, alça, inicialmente, um espaço do 'indefinível' à questão. Em movimento contrário à discussão de intérprete como executor, evocamos algumas noções do ensaísta Albercht Fabri: “toda tradução é crítica, pois nasce da deficiência da sentença, de sua insuficiência para valer por si mesma. Não se traduz o que é linguagem num texto, mas o que é não-linguagem”. (FABRI apud CAMPOS, 2002, p. 32).

Boris Schnaiderman indica ainda, um tipo de precisão no trabalho da tradução, a 'precisão de tom', que “requer uma preocupação com o efeito artístico e certa leveza, que implica, não raro, em relativa liberdade quanto à semântica pura e simples.” (SCHNAIDERMAN, 2011, p. 31). Ressalta-se a questão de que o significado, para Haroldo de Campos, “o parâmetro semântico, será apenas e tão somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal.” (CAMPOS, 2002, p. 35).

A transcrição afirma e amplia a dimensão de criação em uma tradução.

O que poderia ser considerado uma falta intrínseca como comentado acerca de um processo de tradução, a impossibilidade de verter o seu original originalmente, passa a ser uma propulsão à criação, à tradução-criação.

O termo não está circunscrito à tradução do significado, mas ao que lhe confere sua força estética como obra e que, em sua nova língua deve também ser observada, na nova criação. Haroldo de Campos assim explicita esta ideia:

Enfatizarei, apenas, que não busco, em minhas traduções bíblicas, uma suposta 'autenticidade' ou 'verdade' textual. Meu empenho está em alcançar em português, segundo linhas e critérios aconselhados por minha longa e variada prática de tradutor de poesia e sugeridos também pela própria natureza do original, uma reconfiguração - em termos de 'trans-criação' - das articulações fonossemânticas e sintático-prosódicas do texto de partida. Tenho por objetivo obter, através da operação tradutora, um texto comparativa e coextensivamente forte, enquanto poesia em português. (CAMPOS, 1993, p. 17).

Deste modo, considerando a intraduzibilidade da partitura, por um lado, e as “balizas semânticas” por outro, o campo da transcrição na

Interpretação vocal se abre para aspectos mais amplos que as possíveis noções de reprodução e execução pudessem indicar.

O encontro do cantor ao se deparar com a partitura de uma peça vocal escrita na notação tradicional da música erudita ocidental ou de música indeterminada, ou seja, em um pentagrama ou em notações criadas pelo compositor, pode ser vivenciado em instâncias relacionais diversas, ou ainda, múltiplas, mas que atuam com a tradução criativa, com a busca da força estética da obra de partida na obra de chegada.

Outros elementos que atuam nos processos de criação da interpretação como transcrição dizem respeito à filtros singulares do cantor que atuam em rede, como a percepção, a memória, sensação, sentimento e emoção. Ao se incluir estes filtros no trabalho de transcrição do cantor, se contribui para o alargamento do horizonte da questão acerca da sua dimensão criativa.

Se faz necessário assim, trazer à reflexão como se dão as naturezas de transcrição por parte do cantor de uma partitura vocal, de seus signos ali grafados. O que vem a ser transcrito, que vias podem auxiliar neste processo. Os recursos da Percepção Ecológica podem explicitar caminhos deste processo transcriador. Eles serão abordados no tópico seguinte.

### Recursos da Percepção Ecológica e a transcrição artística

No campo da psicologia, a teoria da Percepção Ecológica de James Gibson se constituiu em uma oposição ao mentalismo e ao behaviorismo, rejeitando a fórmula estímulo-resposta tomada de “empréstimo da chamada ciência dura da fisiologia, para ajudar a se livrar da doutrina da alma na psicologia, mas ela nunca funcionou.” (GIBSON, 1979, p. 2). Gibson desenvolveu a teoria de um sistema perceptivo (principalmente em seu livro *The senses considered as perceptual systems* de 1966) concebendo os sentidos como sistemas integrados, ativos, que buscam informação em movimento, orientando o percebedor, selecionando e organizando informações.

Mas a esse sistema perceptivo corresponde um ambiente, cuja interação se desenvolve na mutualidade. De que modo se daria tal relação? O autor propõe sua discussão em um nível que busca respostas para as questões da percepção para além do nível da física propondo o nível ecológico. Busca respostas às perguntas “Como nós vemos o ambiente que nos circunda? Como nós vemos suas superfícies, contornos e suas cores e texturas?”<sup>34</sup> (GIBSON, 1979, p. 1, tradução nossa).

---

<sup>34</sup> “How do we see the environment around us? How do we see the surfaces, their layout, and their colors and textures?”

Anote-se que perguntar como e não o quê, já nos coloca em uma perspectiva específica, na direção da busca de um pensamento relacional entre ambiente e percebedor, o que parece indicar uma perspectiva diversa à busca de origens identitárias isoladas.

Os conceitos de *affordance*, invariante e variante, *pick-up*, mutualidade e estado de atenção foram desenvolvidos no contexto da teoria da Percepção Ecológica de James Gibson em seu livro *The Ecological Approach to Visual Perception* (1979).

Eles são trazidos ao diálogo por se referirem a uma instância relacional envolvendo mutualidade, reciprocidade e significados.

Consideramos que possam trazer uma compreensão de maior complexidade aos processos de criação da interpretação/transcrição vocal, especialmente pelo enfoque que escolhemos dar ao trabalho com os alunos nas aulas da graduação em *Artes do Corpo* da PUC-SP onde somos docente: o momento de encontro entre cantor e a partitura, esfera relacional considerada por nós em seu aspecto de mutualidade implícita, diretamente implicada no processo de criação da interpretação como transcrição.

As características de permanência e mudança são relativas à percepção ecológica de espaço e tempo. Alguns aspectos do ambiente e dos animais são permanentes e outros, variantes.

O ambiente é constituído por 'ricas' (termo do autor) informações de estrutura e de dinâmicas invariantes: "Quase nada é permanente para sempre: nada é também imutável ou mutável. Então é melhor falar de persistência embaixo da mudança."<sup>35</sup> (GIBSON, 1979, p. 13, tradução nossa). Desse modo, um mesmo evento possui invariantes e variantes, e a permanência, assim como a variação, é relativa. Mas a permanência "sustenta" a mudança. Tal condição, segundo o autor, permite-nos perceber a mudança, e a mudança, por outro lado, permite perceber a invariância.

Os exemplos dados por Gibson são simples: são tomadas em conta invariantes de um quarto, permanentes quanto ao chão, as paredes e o teto, mas que vem a sofrer mudanças constantes nos móveis, nas roupas de cama. Um observador, ainda segundo o autor, pode assim ter a possibilidade de reconhecer o mesmo quarto em diferentes ocasiões. O rosto de uma criança também se mantém e se modifica em um choro, ou seja, algumas estruturas invariantes ali se mantêm e variações sobre o rosto são verificadas a partir da manutenção de invariantes.

Após experimentos realizados no campo da visualidade e luminosidade, o autor propõe que um "... um objeto é especificado por

---

<sup>35</sup> "Almost nothing is forever permanent; nothing is either immutable or mutable. So it is better to speak of persistence under change."



invariantes sobre transformação... elas são invariantes de estrutura.”<sup>36</sup> (GIBSON, 1979, p. 178, tradução nossa). Não só objetos, mas o som, pessoas, a luz, as possuem.

Em nosso caso, quanto a música vocal, em um nível macro, os elementos da partitura podem ser compreendidos como invariantes, cujas variantes seriam suas transcrições. Desse modo, uma música de Mozart será sempre a mesma, escrita na partitura, oferecida, ao cantor, mas a ouviremos sempre transcrita de modos diversos e reconheceremos sempre a música de Mozart e, ao mesmo tempo, os autores de suas transcrições, como por exemplo, a ária *Porgi Amor* da ópera *Le Nozze di Figaro* de Mozart será sempre reconhecida como tal, ao mesmo tempo que serão também reconhecidas as interpretações das cantoras Kiri Te Kanawa e Jessye Norman, com suas especificidades diversas, claras para o público.

Invariantes e variantes também podem ser aplicadas em modo micro e médio e como dissemos, o macro seria a música na sua totalidade escrita e a transcrita.

Clarke (2005) oferece um exemplo de invariância em um tema musical (ou motivo) e suas transformações, ou seja, o tema pode ser considerado uma invariante devido às suas reparações, pois seus padrões de proporções temporais e de alturas não se mostram alterados. Desse modo, ele se manteria inalterado em meio às variações ao seu redor. Dowling e Harwood, em citação de Clarke, comentam sobre diferentes níveis de invariantes, locais e específicas, como o desenho rítmico-melódico constituinte do famoso tema que inicia a *Quinta Sinfonia* de Beethoven e invariantes de caráter mais global, como gêneros de composição (tango), enfim, níveis micros, médios e macros de invariantes e variantes.

Gibson propõe que para perceber o ambiente em sua permanência, de relativa estabilidade, o percebedor deve ter, e ainda, desenvolver, a capacidade de detectar ou captar - o termo utilizado por ele é *pick up* - as propriedades invariantes, variantes e seus *affordances*.

Tal percepção se dá, segundo o autor, diretamente e de modo ativo; o percebedor não recebe algum estímulo passivamente. A proposição de percepção direta se constituiu em uma novidade na área da percepção. O que Gibson afirma é que as invariantes possuem informações que são diretamente captadas, ou detectadas, por parte do percebedor, sem que haja necessidade de representação. Mas o autor não afirma que tal processo se dê de modo consciente, alertando ainda para o fato de que ao usar o termo *aware*

---

<sup>36</sup> “... an object is specified by invariants under transformation...they are invariants of structure.”

não está se referindo a um processo de consciência no sentido estrito do mesmo.

Mas essa capacidade de captar a informação consiste, para o autor, em um estado de “sintonia” ou “*attunement*”, a fim de que nesta sintonia, seja possível haver uma ressonância com as propriedades do objeto, animal ou ser humano, mais especificamente, com seus *affordances*. Os *affordances* do ambiente se constituem no que “... ele oferece ao animal, o que ele provê ou fornece, tanto para o bem quanto para o mal.”<sup>37</sup> (GIBSON, 1979, p. 127, tradução nossa).

*Affordances* são constituídos por composições (suas propriedades) e *layouts* oferecidos ao percebedor. Por exemplo, o chão em sua dureza oferece a possibilidade de que se ande por cima dele; a areia fina já oferece, de modo claro, a informação da dificuldade ao andar, em função de suas propriedades de composição e superfície. Um cachorro que demonstre agressividade estará fornecendo informações de perigo. Davidson traz a fala da psicóloga social Leslie Zebrowitz, que comenta acerca do potencial de utilização do conceito *affordance* na área da percepção da emoção:

... expressões de emoção podem ser vistas como sendo *affordances* de especificações sociais como “se aproxime de mim” ou “fique longe de mim ou me ajude” ao invés de simplesmente como “alegria” ou “raiva” ou “medo”. Realmente, emoções são associadas com estados específicos de ações de prontidão... [e] um rosto temeroso ou raivoso não apenas sinaliza ao ambiente *affords* de perigo mas também facilita ações adaptativas apropriadas ao percebedor...<sup>38</sup> (ZEBROWITZ apud DAVIDSON, 1991, p. 47, tradução nossa).

*Affordances* também fornecem, como notou Zebrowitz, informações no campo da percepção emocional que facilitam as ações de adaptação, e conseqüentemente, sobrevivência, ao percebedor.

Estariam ali sendo fornecidos também, de modo direto, significados (como indica Gibson) que assim seriam percebidos.

---

<sup>37</sup> “... it offers to the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill.”

<sup>38</sup> “...emotion expressions may be viewed as specifying social affordances such as “approach me” or “avoid me., or help me” rather than simply as “happy” or “angry” or “afraid”. Indeed, emotions are associated with specific states of action readiness ... [and] a fearful or angry face not only signals that the environment affords danger but also facilitates appropriate adaptive actions by the perceiver...”

Nos processos de criação da interpretação como transcrição, *affordances* presentes na partitura seriam oferecidos ao cantor, captando/entrando em contato com (*pick up*) significados que incluem a percepção de invariantes e variantes.

Acerca da natureza de uma ‘atenção específica’, observativa, um estado de concentração, a teoria da Percepção Ecológica de Gibson poderá contribuir através da proposição do ‘estado de atenção’, também sugerido como um estado a ser desenvolvido, por exemplo, o estudo para o desenvolvimento do paladar em relação aos tipos de vinhos existentes e, em relação à música, o desenvolvimento da percepção sonora auditiva, entre outros.

Vejamos agora como alguns recursos da teoria da Percepção Ecológica foram por nós trabalhados com os alunos das *Artes do Corpo* (PUC-SP).

Em um primeiro momento, a leitura e discussão reflexiva acerca da Percepção Ecológica foi propiciada com o livro *The Ecological Approach to Visual Perception* de J. Gibson. Consideramos importante o acesso direto à fonte da teoria, para que depois quem se interessasse, pudesse realizar a leitura de outros autores que a comentam, com maior propriedade advinda da abordagem direta ao texto de Gibson. Deste modo, antes de qualquer movimento de cantar uma música (escolhemos uma música já conhecida de todos), estimulamos a pesquisa e reflexões acerca do livro de Gibson enfocando aspectos da Percepção Ecológica, para depois, em um segundo momento, os alunos realizarem a pesquisa dos *affordances*, mas ainda não diretamente na partitura e sim os da sala de aula, como os de cadeiras, persianas, chão, paredes, quadro negro, giz, enfim, tudo o que ali estava.

Foi proposto a eles que reconhecessem os *affordances* ali presentes e lidassem com eles de algum modo, de seu modo, singular, o que trouxe ações criativas a partir deles.

A ideia não era atuar no nível de descrição dos *layouts* e propriedades dos objetos mas sim, após os terem feito, ver o que eles lhes proporcionavam de significados e mais ainda, como lidariam com eles.

O conceito de *affordance*, como vimos anteriormente, diz respeito ao que está sendo oferecido, enquanto propriedades do objeto ou animal, incluindo seres humanos, e o que eles podem proporcionar como por exemplo, a cadeira que oferece o *affordance*, a possibilidade de sentar nela. Mas ela tem também suas superfícies e *layouts* que oferecem informações importantes para quem quer se decidir a sentar nela, por exemplo, uma que é mais dura e fria porque é de fórmica, ou outra que é fofa e quente porque é estofada. Portanto, reiteramos, não estamos no nível da descrição (a cadeira

é lisa, fria, dura), mas sim no âmbito da relação com o que ela propicia: a dura será difícil de se sentar muito tempo nela, passaria-se frio e a fofa seria então a escolhida porque não machucaria e seria quente. E assim, decidimos qual será a cadeira em que nos sentaremos, a ação que realizaremos com as condições que ela oferece.

Um aluno em classe estabeleceu uma relação com uma das cadeiras da sala, em que criou seu estado de movimentação física a partir de um *affordance* de instabilidade que a cadeira oferecia. Ele apoiou sua mão no teto e na parede lateral (seguindo seus *affordances* de sustentação e suas invariantes de textura lisa e dura, não rugosa, o que poderia ser de difícil apoio para a mão) e subiu sobre a cadeira, levou parte do seu corpo para o lado direito, elevando do chão o lado esquerdo da cadeira, reforçando assim sua característica de instabilidade que ele havia captado como um de seus *affordances* e deste modo, com ela estava se relacionando, realizando um movimento cênico: seu corpo apoiado pelas mãos no teto e na parede sobre a cadeira dura e instável.

Ele poderia ter feito outra coisa completamente distinta, ou ainda, uma miríade de outras ações como um movimento sonoro rítmico batendo no chão com a cadeira instável dos dois lados, mas ele preferiu estabelecer uma relação do seu corpo com o espaço e objetos físicos que lá estavam. Foi sua escolha criativa, ou transcriadora, em um estágio de conexões iniciais estabelecidas em um possível processo de criação caso se levasse adiante este gestual performático. O desenvolvimento deste possível processo criativo certamente contaria com outros nós nesta rede, segundo Salles (2010) ligados às *redes culturais* do performer:

o artista em criação é um sujeito histórico, culturalmente sobredeterminado, inserido em uma rede de relações. Interage com o entorno se alimentando e trocando informações. Os processos de criação artística são parte dessa efervescente rede dialógica, que atuam nas brechas ou nas tentativas de expressão de desvios proporcionados e, ao mesmo tempo, responsáveis por esse clima de ebulição. (SALLES, 2010, p. 145)

Os nós contam também com os *tempos de criação* (Salles, 2010), um tempo plural com coexistência de vários tempos, com continuidade, esperas, bloqueios, rupturas, ritmos.

A opção rítmica a que aludimos teria levado à outra transcrição, como certamente, existem outras múltiplas possibilidades.

É importante neste ponto do estudo, constatar a emergência da questão do significado, a qual consideramos muito importante pois este traz um escopo para as escolhas criativas inconscientes e conscientes que o artista vem a fazer, frente aos *affordances* que lhe estão sendo oferecidos e os quais ele *pick-up*, ou seja, capta, em uma relação de mutualidade entre o que está sendo captado e seu estado perceptivo.

Os elementos que interagem em criações como transformações em redes da criação, implicam em conexões entre percepção, memória, sensação, imaginação e procedimentos artísticos. Cecília Salles, que possui obras acerca da conceituação de processos de criação artística (1998, 2006, 2011, 2012, 2017), conceitua o que compreende *criação como transformação*, dialogando assim com o neologismo transcrição:

A criação [como transformação], como um processo em rede, destaca o estabelecimento de relações; no entanto, para compreender melhor o ato criador interessa-nos a natureza destes vínculos, que podem ser observados sob o ponto de vista das singularidades das transformações operadas. Essas transformações acontecem nos modos como se dá a percepção do artista, nas estratégias da memória, nos processos artísticos agindo sobre as matérias-primas e na força da imaginação. (SALLES, 2010, p. 26).

A partir de uma citação de Gibson que possui estreita correlação com seu conceito de *affordance*, é possível estabelecer uma interação explícita com o que buscamos discutir: “Mas se o que percebemos são entidades da ciência ambiental, os significados podem ser *descobertos*.” (GIBSON, 1979, p. 33)<sup>39</sup>.

A transcrição compreendida ainda como significados a serem ‘descobertos’ implica nos limites considerados como *affordances*, não quaisquer, mas aqueles que envolvem invariantes e variantes, e não como restrições de liberdade, mas como propostas para uma interação em mutualidade, esta, criativa.

---

<sup>39</sup> “But if what we perceive are the entities of environmental science, their meanings can be discovered.”

## Recursos da Percepção Ecológica e a transcrição vocal

Na experiência de cantar músicas escolhidas entre o repertório erudito e o de música popular brasileira, preparamos entre outras, *Corcovado* de Tom Jobim. Realizamos primeiro a audição da peça e depois, para compreender significados ali presentes, abordamos a partitura e analisamos alguns de seus aspectos como os desenhos das linhas melódicas, os ritmos utilizados, os andamentos, indicações de dinâmica sonora, harmonia. As invariantes de melodia, ritmo, andamento, dinâmica e harmonia grafadas na partitura foram sendo analisadas além do nível da descrição e sim no de relação com possíveis significados a serem transcriados pelos alunos.

O ‘estado de atenção’ foi estimulado inicialmente por um foco de atenção específico na audição, e audição apenas da linha melódica, inicialmente (em outras etapas foi adicionada a audição e análise da harmonia das canções, que trazem outros *affordances* à música).

Em *Corcovado*, a grande mudança no desenho da linha melódica do final da peça, que passa de plana para uma linha descendente a partir de uma nota médio aguda (até então a tessitura da linha melódica era apenas de sons médios), foi compreendida pelos alunos como uma indicação de mudança de expressão drástica na música. Eles apontaram ainda que ela coincide com a letra do momento, a qual mostra a importância da palavra “felicidade” na obra. Um dos *affordances* para percepção da grande mudança foi a drástica mudança de sentido das linhas melódicas do final da peça.

Depois de terem descrito suas curvas e verificado o poema ali inserido, perguntei que *affordances* estavam sendo dados com aquela estrutura invariante de linhas planas e depois, de linhas descendentes por eles identificadas e ainda, que *affordances* eram oferecidos com aquelas palavras constituintes do poema. Foi então que um deles propôs a afirmação da felicidade como cerne expressivo da música, como diria Stanislavski, o seu *superobjetivo* (o objetivo mais amplo e central da personagem).

Fomos em busca, a partir disto, de que modos a felicidade poderia estar também expressa ao longo da música em objetivos menores, quais os *affordances* rítmicos, melódicos e do poema ali presente frente a este sentimento. Logo no início um primeiro aluno comentou que não sabia como iria interpretar o começo da canção. O considerava uma linha melódica banal com imagens também banais no poema.

Todos foram estimulados a evidenciar ao colega os *affordances* musicais e literários do trecho e ele foi chamado a vivenciar-los de modo a lhes responder criativamente, com as primeiras sensações e imagens que lhe chegassem.

Levando em conta o *affordance* da melodia simples deste trecho, de graus conjuntos, sem nenhum grande salto de intervalo, este aluno o transcreveu, por fim, imaginando um momento de intimidade que deveria ter uma sonoridade baixa, *piano* (em música som *piano* quer dizer um som com baixo volume), no qual ele imaginava a cena bucólica de alguém em um canto do quarto, mais precisamente na esquina de um quarto, tocando um violão de modo suave. Ele passou da banalidade ao estado bucólico que incluía um estado de amorosidade.

Outro aluno transcreveu este início de outro modo. Com o mesmo *affordance* de uma melodia de pequena amplitude, uma tranquilidade foi também por ele percebida, tal como ocorrera com seu colega, mas ele imaginou uma sonoridade *meio forte (mf)* para o trecho (volume sonoro do mais baixo ao mais forte), que aliás, na partitura que utilizávamos, não possuía nenhuma indicação de dinâmica que houvesse sido criada e grafada pelo compositor. Este volume maior foi imaginado com o significado de cantar como uma balada com mais movimento, a chamada “levada”, enfatizando a situação de comunicação com o ouvinte ao lhe “contar” com mais volume de voz, meio forte, o quadro composto pelos *affordances* do poema de um cantinho e um violão, de seu sentimento de amor e a canção para a felicidade do ser amado. Ele se colocou em uma situação de comunicação com alguém (o público) das imagens e sentimentos contidos neste trecho inicial. Sua postura expressiva foi assim, diversa da transcrição de seu colega.

Foi possível verificar que um mesmo *affordance* teve transcrições com as mesmas invariantes mas com a diversidade dos filtros que são singulares, como a imaginação, memória, sensação, emoção, sentimento, de cada transcriador. Frisamos a relação de percepção de significados dos *affordances* por parte do intérprete transcriador, com os quais seus filtros singulares atuarão criativamente a partir destes significados. Estarão assim ligados mutuamente: *affordances*, filtros singulares e intérprete transcriador. Este, assim, traduz criativamente os elementos da partitura criados pelo compositor e deste modo, os transcreve adicionando outros significados presentes em imagens mentais, sensações, sentimentos e emoções, e é claro, participam ainda desta rede de criação, informações histórico-culturais e biográficas do cantor, compositor e da partitura.

Os *affordances* e significados podem ainda, não se referir necessariamente a uma narrativa, a uma história, caso a música não a possua, como ocorre em muitos casos da música contemporânea erudita. As movimentações corporais também estão imbricadas neste processo de significação transcriadora, junto com os filtros singulares.

Mas, como anotamos anteriormente, fazem parte das redes de transcrição vocal as *redes culturais* que incluem aspectos biográficos, históricos e sociais onde estão inseridos compositor, intérprete transcriador e a partitura. No caso de *Corcovado*, alguns destes aspectos como o contexto histórico, cultural e estilístico da bossa nova foram também trazidos como um dos nós participante da rede transcriadora e ele teve efeitos na transcrição do segundo aluno que a partir destas informações, optou por realizar alternâncias de dinâmica na música, iniciando com um volume baixo (*piano*) e aumentando para meio forte (*mf*) apenas no final dela, quando as linhas melódicas ficam descendentes, reforçando assim o seu *affordance* de aumento da amplitude pois tiveram seus inícios em notas mais altas do que as do restante da peça. Este *meio forte* do trecho final foi por ele mantido como uma atitude de comunicação com o público, de estar falando com ele e o trecho inicial até o momento antes do final, ganhou o significado de introspecção, como se o cantor estivesse falando consigo mesmo, um pensar em voz alta.

Em termos formais, os alunos compreenderam a música com dois trechos diferentes, a partir da identificação dos *affordances* e estruturas invariantes/variantes evidentes nos ritmos, alturas, curvas melódicas e poesia criados pelo compositor. O primeiro trecho, composto por uma sequência de curvas melódicas de graus conjunto em sua maioria, foi transcrito inicialmente como um trecho intimista mas a presença do desenho rítmico de síncope, quando foi notado, na percepção dos alunos trouxe movimento e alegria ao trecho, adicionando ao conteúdo expressivo notas de alegria dentro do universo intimista sugerido, *afford*, pelos elementos musicais. Assim, o trecho foi transcrito por um dos alunos como uma música leve e saltitante, alegre, a partir da explicitação do molejo da síncope. O segundo trecho foi transcrito como o desvelamento da felicidade de encontro do amor, compreendida como cerne da canção.

### Considerações finais

Na prática de compreender o que foi criado pelo compositor e grafado em uma partitura, levando em conta as informações histórico-culturais e biográficas que circundam o compositor, o cantor e a partitura, a identificação dos *affordances* ali presentes, das invariantes e variantes em um estado de atenção intenso, que possibilite captações (*pick ups*) destes elementos, se constituiu em uma bússula para o diálogo criativo entre cantor e partitura. Propiciar o encontro e a vivência dos recursos já citados da percepção ecológica na preparação de uma canção, pode oferecer ao cantor



uma miríade de possibilidades interpretativas e livrá-lo da imobilidade interpretativa frente à música. Abrem-se caminhos para a transcrição vocal a partir da mutualidade, da reciprocidade criativa, uma música foi criada pelo compositor e será transcrita pelo cantor. E espera-se que a obra transcrita tenha a mesma força estética, contundência estética, da obra de partida. Pode parecer óbvio que o cantor irá lidar com os elementos musicais grafados na partitura, mas não é o que acontece. Muitas vezes, há dificuldades do cantor, do aluno, entrar em contato com o que está ali grafado e ir além do estágio da descrição como: ali é uma frase descendente, seguida por outra, a dinâmica grafada é de *meio forte*, então se faz *meio forte*, mas os significados (ainda que não narrativos) ali presentes, não são tangenciados. Talvez por isto muitas vezes a música de concerto seja muito bem tocada (com excelência na realização das dinâmicas) mas não chega a se tornar viva, tocante para quem a ouve. É importante ir além do universo descritivo e buscar as relações de significado que estão dadas em *affordances* e que serão transcritas por quem as recolhe, resultando em uma reciprocidade criativa que chegará ao ouvinte.

## Referências

- CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- CAMPOS, Haroldo de. *Qohélet O-que-sabe: Eclesiastes*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- CLARKE, Eric. *Ways of listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. New York: Oxford University Press, 2005.
- DAVIDSON, Jane. *The perception of expressive movement in music performance*. Tese de Doutorado. Music Department of City University, 324 f, Londres, 1991.
- FUBINI, Enrico. *Música y lenguaje em la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- GIBSON, James Jerome. *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1979.
- GIBSON, James Jerome. *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1966.
- LABOISSIÈRE, Marília. *Interpretação musical: a dimensão recriadora da comunicação poética*. São Paulo: Editora Annablume, 2007.
- SALLES, Cecília Almeida. *Arquivos de criação: arte e curadoria*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.
- SCHNAIDERMAN, Boris. *Tradução, ato desmedido*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

## ENTRE CRENÇAS E PRÁTICAS: OLHARES PARA O ENSINO BILÍNGUE NO CENÁRIO BRASILEIRO

Caroline Vieira Rodrigues (UFPR)<sup>40</sup>

**Resumo:** As novas formas de construção de conhecimento diante das mudanças globais impõem desafios locais para práticas pedagógicas, em especial para o ensino de línguas estrangeiras (MASTRELLA, 2010). Um dos desafios para a educação nesse contexto é a emergência do Ensino Bilíngue no Brasil, que se encontra em rápida expansão. Diante desse novo cenário para ensino, apresentamos neste trabalho reflexões sobre como crenças de professores acerca de língua, bilinguismo, ensino e aprendizagem norteiam a prática docente nessa modalidade. Esta pesquisa exploratória contou com a participação de cinco docentes de língua inglesa na educação básica que, apesar de atuarem em escolas diferentes, utilizam o mesmo sistema de educacional na modalidade Ensino Bilíngue. As entrevistas semiestruturadas buscaram observar a ação dos sujeitos em sala de aula, suas crenças sobre o que seja bilinguismo, ensinar e aprender línguas, e como suas concepções moldam seu perfil docente nas aulas de língua na modalidade Ensino Bilíngue. Este estudo, alicerçado nos estudos de Abrahão (2004), Barcelos (1995, 2004, 2006) e Jordão (2006), objetiva destacar que as crenças de professores de línguas sobre ensino são construídas a partir de suas experiências sociais, especialmente sua própria aprendizagem da língua, e como tais crenças possuem implicações em sua ação docente na sala de aula de Ensino Bilíngue.

**Palavras-chave:** Crenças, Ensino Bilíngue, Prática Docente.

### Introdução

As novas formas de construção de conhecimento diante das mudanças globais impõem desafios locais para práticas pedagógicas, em especial para o ensino de línguas estrangeiras (MASTRELLA, 2010). Um dos desafios para a educação nesse contexto é a emergência do Ensino Bilíngue no Brasil que, apesar a rápida expansão, não possui diretrizes oficiais nacionais que norteiem o trabalho pedagógico nessa modalidade.

A partir da preocupação com a formação de professores de línguas para esse novo cenário de ensino, este trabalho propõe olhar para o sujeito docente na sala de aula de Ensino Bilíngue no Brasil, suas crenças de sobre o

---

<sup>40</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Inglês na educação básica e professora voluntária de português para imigrantes refugiados. E-mail: vrodrigues.ca@gmail.com

que seja bilinguismo, ensinar e aprender línguas, e como suas concepções moldam seu perfil docente em sala de aula.

A primeira seção deste texto se caracteriza como uma revisão bibliográfica a fim de apresentar a emergência do Ensino Bilíngue no Brasil e diferentes concepções ao longo da história sobre o que seja bilinguismo. Na segunda seção, a partir da noção de crenças de Barcelos (1995, 2004), atentamos para como crenças dos professores sobre o ensino de línguas são formadas muito antes de sua entrada na sala de aula e como suas concepções norteiam sua ação docente. Na terceira seção, apresentamos relatos de professores atuantes no Ensino Bilíngue em diferentes instituições de ensino brasileiras sobre suas próprias crenças e práticas pedagógicas. Finalizamos este trabalho refletindo sobre como as crenças dos docentes sobre o que seja bilinguismo, ensinar e aprender línguas, bem como a reflexão crítica sobre essas concepções, têm implicações significativas no trabalho realizado em sala de aula.

### O ensino bilíngue no cenário brasileiro

O novo momento mundial de atenuação de barreiras culturais, sociais e econômicas no qual estamos inseridos está rompendo com conceitos epistemológicos tradicionais. As novas formas de construção de conhecimento diante da complexidade do cenário global têm implicações diretas sobre a educação em âmbito local, e uma das reformulações das práticas educacionais nesse período é a ascensão do Ensino Bilíngue em nosso país.

O Ensino Bilíngue no Brasil é uma modalidade em crescente expansão que está associada às novas demandas sociais e econômicas da pós-modernidade (MOURA, 2010). De acordo com Marcelino (2009), esse fenômeno é um desenvolvimento educacional de integração da educação básica com instituto de línguas que propõe, além de comodidade aos pais, a preocupação com a formação de cidadãos no mundo globalizado.

As vantagens culturais trazidas pelo bilinguismo não são dissociáveis das comunicativas, uma vez que mais sensível às questões linguísticas, o bilíngue também se torna mais sensível às questões culturais atreladas às diferentes línguas que fala, já que o uso de uma outra língua possibilita uma visão diferenciada e penetração mais eficiente na cultura do outro. (MARCELINO, 2009, p. 10)

Apesar da preocupação em ampliar horizontes linguísticos e culturais, o Ensino Bilíngue no cenário brasileiro é um tanto restrito por priorizar o ensino de língua inglesa nas escolas que adotam a modalidade. Neves (2013) revela que 88% das escolas bilíngues no país possuem inglês como segunda língua; uma diferença considerável diante do alemão, presente em apenas 4% das instituições bilíngues.

Marcelino (2010) argumenta que a notável presença da língua inglesa em escolas bilíngues brasileiras se dá para suprir uma necessidade nutrida pela ideia de que o ensino de inglês na educação básica é insuficiente para formação de falantes, seja pelo número de aulas semanais, material didático ou a quantidade de alunos em sala. A modalidade bilíngue Português/Inglês surge como reformulação do ensino de inglês como língua estrangeira proposto pelas diretrizes da educação básica, inserindo diariamente a língua alvo no desenvolvimento do currículo escolar.

Apesar da característica de uso/estudo diário da segunda língua, políticas de implantação do Ensino Bilíngue não apresentam uma regulamentação nacional e mudam de acordo com a instituição. Entre as opções mais comuns, vê-se instituições operando em uma língua pela manhã, e outra pela tarde; também o ensino algumas disciplinas da grade curricular em segunda língua. Não há um padrão nacional para o desenvolvimento da modalidade por conta de sua ascensão recente no Brasil e dos poucos estudos que discutem os parâmetros do Ensino Bilíngue nas escolas.

Se a concepção de escola bilíngue é plural, a concepção de bilinguismo que norteia o trabalho pedagógico é difícil de conceituar, e sua definição é divergente de acordo com diversos teóricos. Segundo o dicionário Oxford (2019), bilíngue é o indivíduo que fala duas línguas fluentemente. Tal definição se assemelha à concepção de Bloomfield (1933), crescer falando duas línguas e ter o controle nativo das mesmas. O controle de um falante nativo também faz parte da definição de bilinguismo de Grosjean (1982).

De acordo com Thiery (1978), um falante bilíngue é membro de duas comunidades linguísticas nas quais possui mesmo nível social e cultural que outros membros. Já Macnamara (1966) crê que quem possui uma das habilidades linguísticas – fala, escrita, leitura ou compreensão auditiva –, mesmo que em grau mínimo, já pode ser considerado um falante bilíngue; muito semelhante ao que prevê Haugen (1969): de que a mensuração da fluência do falante bilíngue se dê em um *continuum* de competência linguística.

Estudos mais recentes sobre o bilinguismo consideram o termo um prisma que pode ser observado por diferentes perspectivas. Para Hamers e Blanc (2000), por exemplo, bilinguismo é um fenômeno demasiadamente complexo, e seus estudos devem levar em consideração seis diferentes

dimensões desse fenômeno: competência relativa do falante, sua organização cognitiva, idade de aquisição das línguas, presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente em questão, status das duas línguas envolvidas e identidade cultural. Os autores apresentam uma concepção mais ampla de competência bilíngue, similar ao que defende Wei (2000), considerando diferentes graus de proficiência do falante bilíngue.

A partir de uma perspectiva mais social, Pavlenko (2003) encara o bilinguismo como prática discursiva dos falantes, definindo um indivíduo bilíngue como “qualquer um que use mais de uma língua para fins específicos em algum ponto de suas vidas diárias” <sup>41</sup>(p. 262). A autora reforça que tal definição não está baseada na proficiência linguística, mas nas práticas sociais de uso de diferentes línguas nas quais os indivíduos se engajam.

A partir da vasta definição do termo bilinguismo e da falta de um padrão nacional institucionalizado para a implantação de escolas bilíngues no Brasil, professores de segunda língua que atuam nessa modalidade não recebem formação específica e orientação pedagógica para pensar nas concepções e desafios que a sala de aula bilíngue apresenta. Suas crenças sobre o que é saber e ensinar línguas permeiam por diversos conceitos do que é ser e formar alunos bilíngues. Essas crenças dos próprios profissionais de ensino têm impactos significativos em sua maneira de olhar para o funcionamento e objetivos do Ensino Bilíngue no Brasil, consequentemente em sua prática de ensino de línguas.

### **Crenças sobre o ensino de línguas**

Nossas ações estão sempre baseadas em nossas concepções de mundo. Todas as nossas escolhas e atitudes refletem como experiências pessoais, passadas e recentes, moldam a maneira como interpretamos o mundo ao nosso redor. Nossas concepções para compreender o mundo que nos cerca funcionam como lentes, mais propriamente como os cristalinos dos olhos, que nos levam a enxergar o entorno a partir de nossas crenças.

De acordo com Barcelos (2004), o conceito de crenças é definido de maneira distinta por diversos autores, pois é estudado em diferentes disciplinas, como Linguística Aplicada, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação e Filosofia. Destacamos a noção de Peirce (1877/1958) de que crenças são como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (p. 91). De

---

<sup>41</sup> No original: “anyone who uses more than one language for particular purposes at some point in their daily lives”.

maneira semelhante, para Weden (1986) crenças são “opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como elas agem.” (p. 5). Neste estudo, nos baseamos na definição de crenças apresentada por Barcelos (1995) que, a partir de seus estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas, define crenças como:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio – econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).

Segundo Alonso e Fogaça (2007), estudos sobre crenças foram inicialmente relacionados a processos cognitivos, ou seja, a aspectos propriamente individuais, mas essa perspectiva passou a considerar questões sociais com o passar dos anos. Atualmente, compreendemos crenças como “co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextualizadas e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p.18). Étienne Wenger (1998), um dos autores que também defende essa perspectiva, alega que os grupos sociais nos quais os indivíduos participam – comunidades de prática, como nomeia o autor - redefinem constantemente o homem como ser social e suas concepções. Wenger (1998) acredita que as identidades humanas e as diferentes visões de mundo dos indivíduos estão relacionadas à conceitos de prática, comunidade e sentido, haja vista que inclusão/exclusão e participação/não-participação de comunidades se dão em processos de identificação e negociação de sentido através das relações humanas. Partindo dessa reflexão, crenças que norteiam como o professor ensina línguas estão diretamente relacionadas às práticas sociais nas quais (re)negocia sentido dentro das comunidades de prática que participa.

O professor de línguas, como ser “situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida” (ABRAHÃO, 2004, p. 132), traz para a sua prática de ensino suas concepções sobre língua e processos de ensino/aprendizagem que nem sempre partem de embasamento teórico de estudos linguísticos, mas resultam de suas experiências dentro e fora da sala de aula, como sujeitos que estudam, ensinam e falam a língua nas mais diversas práticas sociais nas quais se inserem.

Tais pressupostos nem sempre encontram respaldo nas teorias desenvolvidas por linguistas renomados, mas resultam do entrecruzamento ao mesmo tempo particular e socialmente construído que cada indivíduo realiza entre as diferentes comunidades discursivas de que faz parte. Esses entrecruzamentos, muitas vezes culturalmente determinados, são determinantes de nossas atitudes para com práticas de sala de aula e dependem tanto de nossas preferências individuais quanto de nosso condicionamento social, cultural, intelectual. (JORDÃO, 2006, p. 1)

Apesar de experiências sociais redefinirem concepções sobre linguagem, ensinar e aprender dos docentes, a consciência crítica sobre as próprias crenças de ensino é fundamental para sua prática na sala de aula de línguas. Como afirma Abrahão (2004):

É a partir da explicitação de suas crenças, pressupostos e conhecimentos, usando a nomenclatura de Woods (op.cit.), que poderá refletir e compreender a sua prática pedagógica, bem como suas origens e consequências, ou melhor, o que o leva a agir da maneira como age em sala de aula e em que proporção o que desenvolve na prática contribui para o aluno, para a comunidade escolar e para a sociedade. (p. 132-133)

Segundo Jordão (2006, p. 2), “nossas concepções de língua enquanto código ou enquanto discurso informam atitudes muito diferentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem”, e essas concepções estão diretamente relacionadas às tradições de pensamento que norteiam nossas crenças. De acordo com a autora, ao partir de uma tradição estruturalista, pressupõe-se a existência de um mundo dado, concreto, exterior ao sujeito, o qual possui uma única realidade que precisamos alcançar através da busca pela verdade única e objetiva. Já por uma perspectiva pós-estruturalista, há questionamentos de pressupostos e noções antes dadas como únicas e verdadeiras; as realidades são construídas coletivamente pelos sujeitos e não são únicas, haja vista que a interpretação do mundo depende de nossas experiências, o que nos leva a entender que as interpretações nunca são ideologicamente neutras.

Dentro de uma visão estruturalista, língua seria vista como código, um sistema linguístico concreto exterior ao falante. Esse sistema deveria ser alcançado pelo estudante de forma objetiva para obtenção de competência

perfeita a partir de seu estudo sem consideração do uso social da linguagem, pois apenas o sistema linguístico isolado conserva a natureza pura e verdadeira do que seja a língua.

Por um viés pós-estruturalista, língua é concebida como discurso, indissociável de cultura. O ensino de línguas por essa perspectiva abrange a construção de sentido a partir de práticas sociais e negociações de maneiras de ver o mundo. Para Jordão (2006), o ensino de línguas objetiva não atingir uma verdade absoluta, uma competência perfeita que deva ser modelo para os alunos, mas sim o “contato com procedimentos alternativos de construção de sentidos, com perspectivas diferenciadas sobre os acontecimentos, maneiras variadas de entender o mundo” (p. 8).

Enquanto em uma linha teórica o docente precisa conhecer um leque de estratégias para garantir que seus alunos alcancem domínio de um sistema linguístico, a partir de outra, o professor precisa proporcionar que seu aluno (re)negocie e (re)construa sua visão do mundo que o cerca a partir do estudo da linguagem, adquirindo competências sociais de uso da língua. Nota-se, assim, a necessidade de uma reflexão crítica sobre quais são e como são construídas as crenças que norteiam o trabalho docente, pois elas são definidoras das ações e dos objetivos a serem alcançados na prática em sala de aula. Por essa razão, como declaram Zeichner e Liston (1996), apud Abrahão (2004), o professor precisa compreender suas próprias crenças e sentidos, haja vista que sua forma de ensinar está enraizada em quem ele é e em sua própria percepção do mundo.

### Entre crenças e práticas – ação docente no ensino bilíngue<sup>42</sup>

Neste estudo, apresentamos reflexões a respeito de crenças de professores que atuam no Ensino Bilíngue no Brasil e como tais crenças têm implicações em sua prática docente. As perguntas norteadoras desde trabalho foram:

- A) Qual a formação acadêmica de docentes que atuam no Ensino Bilíngue no Brasil?

---

<sup>42</sup> Este trabalho apresenta crenças sobre língua e formação docente de cinco professores que atuam exclusivamente no Ensino Bilíngue - Português/ Inglês em cinco diferentes escolas que utilizam o mesmo sistema de ensino. Não é de nossa intenção pregar que o Ensino Bilíngue no Brasil se dê exclusivamente nessas duas línguas, ou que a língua inglesa mereça destaque diante de outros arranjos linguísticos para Ensino Bilíngue em nosso país. Não foram encontrados professores participantes para esta pesquisa que atuassem com um sistema de ensino que agregasse outras línguas, mas as reflexões aqui presentes são válidas para Ensino Bilíngue de maneira geral por abordarem crenças e concepções de língua, ensino e aprendizagem.



- B) Quais as crenças de docentes sobre bilinguismo e ensino de língua a fim de formar alunos bilíngues?
- C) Como são formadas essas crenças?
- D) Quais as implicações das crenças dos professores em sua prática docente?

Para esta pesquisa de caráter exploratório, utilizamos de entrevistas semiestruturadas como instrumento de geração de dados. Cinco professores de língua inglesa atuantes em diferentes instituições de ensino da rede particular foram entrevistados. Os participantes deste estudo, apesar de se encontrarem em diferentes cidades das regiões Nordeste e Sul do Brasil, adotam o mesmo sistema de ensino em suas escolas e aceitaram participar desta pesquisa voluntariamente.

Os cinco docentes entrevistados não se conhecem e atuam na educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No sistema de ensino adotado nas cinco instituições, as aulas da modalidade de Ensino Bilingue acontecem diariamente seguindo material didático próprio de língua inglesa. O material adotado para esse fim foi produzido pelo próprio sistema de ensino. O livro anual de inglês de cada série do Ensino Fundamental segue o plano pedagógico curricular, rerepresentando em língua inglesa diferentes unidades temáticas já abordadas durante o bimestre em outras disciplinas – como arte, ciências, matemática, história, geografia e filosofia.

Ao serem questionados acerca de suas percepções sobre o material didático, os docentes demonstraram preocupação com planejamento escolar e objetivos pedagógicos de maneira unânime. “*Eu não sei como fazer planejamento com esse material, não sei muito bem o que ensinar*”, declara Prof. 01<sup>43</sup>. A preocupação sobre “o que ensinar” - apesar dos recursos didáticos disponíveis, como livro da disciplina com guia do professor, material de áudio, *flahscards* e posteres - revela que o estudo da língua a partir de unidades temática e sem exercícios de repetição de estruturas é visto com certa estranheza por quem ministra a aula, como se a presença de exercícios de fixação de estrutura gramatical fosse o balizador de que o evento é sim uma aula de língua inglesa.

Uma outra preocupação comum às cinco entrevistas foi sobre avaliação dos alunos. “*O que a gente pode cobrar na prova com esse estilo de livro? Acho muito complicado...*”, afirma Prof. 02. Com a adoção da proposta de Ensino Bilingue norteado por unidades temáticas, o sistema de avaliação formal com o qual os docentes possuem certa familiaridade, considerando que os cinco

---

<sup>43</sup> As identidades dos professores foram preservadas neste estudo.

entrevistados passaram por testes de nível oficiais e possuem certificação internacional de competência linguística em língua inglesa, não dá conta avaliar o desempenho dos estudantes. Os professores revelaram insegurança em como preparar e realizar uma avaliação de desempenho dos alunos diante de uma proposta didática que desenvolve competências na língua-alvo a partir da oralidade.

Ao serem questionados sobre o que é ser um falante bilíngue, novamente nota-se uma certa unanimidade na resposta: “*Ser bilíngue é ser fluente como um nativo*” (Prof. 3); “*É se comunicar como nativo*” (Prof. 2); “*Se comunicar com segurança em duas línguas, né? Igual um nativo*” (Prof. 4). Essa crença de competência de falantes nativos como modelo de aprendizagem deve-se, entre outros fatores, à formação linguística dos docentes participantes deste estudo. Todos os cinco entrevistados estudaram língua inglesa em países em que esse idioma é língua oficial, tendo assim como modelo de língua a ser atingido a competência linguística do falante nativo.

O estudo de uma língua estrangeira em um país onde a língua-alvo em questão seja oficial é sem dúvida uma experiência de aprendizagem bastante positiva, porém não contempla formação e reflexão pedagógica para o ensino dessa língua, deixando a cargo do estudante a busca por formação complementar específica para a docência. Entretanto apenas dois dos entrevistados possuem graduação em licenciatura – um dos participantes com formação em letras, outro, em pedagogia –, o terceiro professor entrevistado possui formação acadêmica na área de exatas, e os participantes Prof. 04 e Prof. 5 não possuem formação acadêmica alguma, mas asseguram seu domínio de língua inglesa e preparo para o ensino por conta do tempo que viveram nos países que possuem língua inglesa como língua oficial.

A ausência de formação acadêmica e reflexão crítica sobre suas crenças acerca da linguagem limita de certa forma a prática docente, mesmo com reflexão diária do professor a partir de sua prática em sala de aula, como revela Prof. 5: “*Eu não sei qual o objetivo de um texto sobre poluição da água. Eu até pulei essa (página). O que os alunos aprendem de inglês com isso?*”. A proposta de Ensino Bilíngue a partir de unidades temáticas configura-se como desafiadora para o docente de língua inglesa que vê a língua como código e acredita na ampliação de léxico e repetição de estruturas linguísticas para a formação de falantes bilíngues, restringindo o espaço para a formação de subjetividades e novas interpretações do mundo.

Percebe-se, a partir dos relatos dos docentes sobre suas crenças e práticas em sala de aula, que a ausência de formação acadêmica inicial e continuada limita a ação do profissional de ensino, pois uma abordagem para o ensino de inglês que não condiz com sua experiência como aluno da língua

no exterior pode parecer inadequada aos olhos do professor que não teve oportunidade de refletir formalmente sobre concepções de língua e prática de ensino e aprendizagem.

A experiência do docente de língua inglesa estudando o idioma e suas crenças construídas ainda como aluno modelam seu perfil de docente. Apesar da demanda crescente de professores para Ensino Bilíngue no Brasil, fica claro a partir da fala dos participantes que um certo modelo de competência nativa é valorizado acima da formação acadêmica e do preparo pedagógico para atuar nessa modalidade de ensino, o que contribui para a sustentar a concepção de língua como código e restringir a reflexão do docente sobre suas crenças e ações, pois limita sua visão acerca de diferentes abordagens de ensino.

### Algumas Considerações

Apesar de crenças sobre língua, ensino e aprendizagem nortear a ação docente, elas não são imutáveis e podem ser redefinidas pela prática do professor. Entretanto, o docente precisa de orientação acadêmica que o possibilite refletir sobre suas crenças para compreender como sua visão de mundo reflete em suas escolhas e ações durante o ato de ensinar línguas.

Como revelado nas entrevistas realizadas, é comum a presença de docentes sem formação em licenciatura atuando em Ensino Bilíngue na rede particular, professores que trazem suas crenças sobre linguagem para a sala de aula sem uma reflexão formal sobre como essas concepções definem suas ações pedagógicas e, conseqüentemente, como seus alunos aprendem. Para superarmos dicotomias como modelo de língua *nativo x não-nativo*, precisamos de professores engajados em formação inicial e continuada a fim de desmistificar o ensino de línguas, em especial o Ensino Bilíngue emergente em nosso país.

Diante das diversas definições sobre o que seja bilinguismo e da falta de regulamentação dessa modalidade no Brasil, a responsabilidade do profissional que entra em sala de aula para ensinar no Ensino Bilíngue é ainda maior. Há necessidade de refletir sobre sua experiência como falante e professor, sua concepção de língua como código ou como discurso, pois essas diferentes visões se associam a diferentes concepções de bilinguismo e dão suporte ao trabalho docente para que se planeje ações, pontos de partida e chegada do Ensino Bilíngue na instituição de ensino.

é importante que estejamos prontos para identificar e desafiar constantemente nossos pressupostos e suas implicações: ao fazê-lo, podemos entender mais

facilmente de onde eles vêm, como se formam e quais as consequências em termos de ações, escolhas, estabelecimento de valores e julgamentos (JORDÃO, 2006, p. 1)

Há necessidade de repensar a competência pedagógica esperada de professores que atual no Ensino Bilingue para que o profissional chegue à sala de aula consciente de concepções de linguagem que vão além do “modelo nativo” de competência linguística. Há necessidade de reflexão sobre a importância de cursos de formação inicial e continuada para que esses professores exercitem a reflexão e explorem possibilidades de ação a partir de uma revisão dos papéis sociais dos sujeitos e da escola. Formação que leve professores a olharem criticamente para suas crenças, sua agência e seu papel social nas práticas de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões* / Maria Helena Vieira Abrahão (org.). - Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.
- ALONSO, Talitha ; FOGAÇA, Francisco Carlos. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. In; GIMENEZ, T. N. (org) *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007. p. 23-40
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, No. 1, 2004 (123-156).
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BILINGUAL. In: *Oxford Dictionary*, Oxford University Press. Disponível em: <[en.oxforddictionaries.com/definition/bilingual](http://en.oxforddictionaries.com/definition/bilingual)>. Acesso em 31 de jan. 2019.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.
- HAMERS, Josiane; BLANC, Michael. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

- HAUGEN, Einar. *The Norwegian language in America: A study in Bilingual Behavior*. Bloomington, Indiana: University of Indiana Press, 1969.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.
- MACNAMARA, John. The Bilingual's linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues*, v. 23, p. 59 – 77, 1966.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x
- MASTRELLA, Mariana R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, 2005. ISSN 1678-8931.
- MOURA, Selma. Educação Bilíngue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 269-296.
- NEVES, Elisa Sobé. *Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bilíngue (português/inglês): multiletramentos, transculturalidade e educação crítica*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.
- PAVLENKO, Aneta. "I Never Knew I Was a Bilingual": Reimagining Teacher Identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 4, p. 251-268, 2003.
- PEIRCE, Charles Sanders. The fixation of belief. In P. P. Weiner. (org.) Charles S. Peirce: *Selected writings*. New York: Dover, p. 91-112, 1877/1958.
- THIERY, Christopher. True bilingualism and second language learning. In D. Gerver and H. Sinaiko. ed. *Language interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 1978.
- WENDEN, Anita. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.
- WEI, LI (ed.) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2000.
- WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press, 1998.

## OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO E O ESPAÇO PARA OS ETNOSSABERES<sup>44</sup>

Bougleux Bonjardim da Silva Carmo (UFSB)<sup>45</sup>

**Resumo:** Em razão da institucionalização do Novo Ensino Médio, o presente estudo analisa os referenciais da Portaria do Ministério da Educação / CNB / SEB nº. 1.432 / 2018 para elaboração dos itinerários formativos e as Diretrizes Nacionais, conforme Lei Federal nº 13.415 / 2017, quanto às lacunas e potencialidades para a instauração de currículos, espaços e tempos de aprendizagem voltados aos etnossaberes. Metodologicamente, consoante estudos da Análise de Discurso Crítica e do Currículo, em perspectiva pós-crítica, descreve-se o conteúdo e as disposições presentes nos documentos e discute-se seus possíveis impactos e implicações. Com efeito, a análise expõe a superficialidade da legislação, apesar de certo direcionamento aos estudos e práticas voltados à cultura afro-brasileira e indígena, bem como insipiente articulação com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam dessas questões, em razão da generalidade e vagueza em diversos dispositivos orientadores, bem como a prevalência do pensamento científico tradicional, enquanto parâmetros para a sua implementação. Assim, reflete-se na necessidade de maior regulamentação e cuidado na elaboração curricular e das propostas pedagógicas dos Estados, a fim de que se contemple os saberes outros numa perspectiva mais relacional e menos universalista. Nesse âmbito, considerando que a materialidade linguística da lei mormente dá o tom das vozes que se querem ouvidas e as que se querem silenciadas, importa um olhar pós-colonial sobre esses processos para entendimento da racionalidade que ancora a legislação em vigor, porquanto os documentos analisados são representações discursivas inscritas num tipo de referencialidade e sistema de conhecimento.

**Palavras-chave:** currículo; discurso; etnossaberes; itinerários formativos; legislação

### Introdução

A legislação, como todo discurso, não escapa às redes configuracionais das estruturas e práticas sociais. Ao contrário, engendra a

---

<sup>44</sup> Este trabalho é uma versão ampliada e aprofundada do resumo expandido concernente à comunicação realizada no II Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais, ocorrido na Universidade Federal do Sul da Bahia, *Campus Jorge Amado*, em maio de 2019, no Grupo de Trabalho *Currículo, Etnossaberes e Prática Docente*.

<sup>45</sup> Doutorando em Estado e Sociedade – PPGES / UFSB. Mestre em Letras – Proletras / UESC, membro do grupo de pesquisa *Linguagem, Ensino e Identidade (UESC)* e do Grupo de Pesquisas Avançadas em Materialidades, Ambiências e Tecnologias (UFSB). Docente de Língua Portuguesa no Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira. *E-mail:* bougleuxcptmatnre7@gmail.com

construção de políticas, formas de organização social e, notadamente, subjetividades, uma vez que, na relação entre linguagem e sociedade, os textos tanto são resultantes da estruturação social quanto seus possíveis transformadores (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Com isso, “explorar a materialização discursiva de problemas sociais”, conforme postulam Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 63), vem a ser a arena central para a análise discursiva crítica. Dessa forma, a sociedade precisa atentar-se para os efeitos possíveis da normatização via discurso legal como um todo.

Por sua vez, no campo educacional, a institucionalização de quaisquer modelos, propostas e diretrizes curriculares pressupõe que nesse processo converjam disputas de representações e perspectivas para a subjetividade social. Sob essa ótica, os currículos passam a “re-presentar” uma determinada perspectiva do que vem a ser sua própria condição, qual tipo de modificação pretendem produzir no todo social e que tipo de sujeito espera-se formar. Em outras palavras, colocam no cerne da discussão a dinâmica da subjetividade, da identidade e do poder (SILVA, 2010). Portanto, é de se entender o currículo, enquanto letra posta na condição de dispositivo regulador de uma rede de práticas, como um tipo de agenciamento produtor de racionalidades, de linearidades e totalizações (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Sendo assim, urge questionar o que quer a legislação em vigor concernente ao Novo Ensino Médio. Para tanto, este trabalho utiliza-se dos referenciais da Portaria do Ministério da Educação / CNB / SEB nº. 1.432/2018 e das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, conforme Lei Federal nº 13.415/2017, com o objetivo de discutir a produção de identidades e subjetividades atravessada pelas relações de poder, a fim de interrogar sobre o lugar da diferença no teor normativo dos documentos e no sentido de se estatuir a emergência dos etnossaberes. De forma concomitante, refletir nos possíveis impactos de sua efetivação na produção de currículos, espaços e tempos de aprendizagem, nos quais os tantos outros sujeitos e saberes não hegemônicos vem a ser contemplados no processo de implantação.

Malgrado ainda não haver dados mais precisos acerca dos impactos da implantação do Novo Ensino Médio e considerando o seu estágio inicial, convém lembrar que tal processo também dependerá de investimentos e políticas públicas condizentes com a dimensão da proposta para que seja exequível e bem-sucedida (FERRETTI, 2018). De partida, urge problematizar: os etnossaberes estão garantidos nos referenciais e nas diretrizes para o novo Ensino Médio? Os dispositivos que estruturam o discurso nos documentos abrem espaço para a diferença, para os saberes e sujeitos não hegemônicos? Em decorrência, afirma-se que a própria

materialidade discursiva da legislação pode apontar, em suas possíveis fragilidades, o lugar dos etnossaberes, tomando por base o ainda ínfimo alcance e efetividade da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em termos de adesão, desenvolvimento de infraestrutura e políticas públicas (CAMPOS, 2018; COSTA, 2013).

Dáí, portanto, a assunção de uma perspectiva crítica do discurso desses documentos, por sua vez, entendidos, a partir de Fairclough (2016), como uma das formas de manifestação da estruturação social, do *ethos* coletivo, do campo ideológico e do tipo de mudança social que o Estado possa ou não pretender. Além disso, adota-se a perspectiva pós-crítica do currículo, no sentido de que analisar seu estatuto é compreender processos culturais profundos calcados em relações de poder, isto é, olhar para ele “sem a inocência de antes” (SILVA, 2010, p. 150). Dessa maneira, interrogar a letra da lei é explicitar seu campo de intencionalidade, referencialidade e racionalidade.

Diante disso, tendo em conta *a priori* que a avaliação das políticas de implementação da legislação relativa à cultura afro-brasileira e indígena sinaliza para a necessidade de maiores investimentos em formação docente, na gestão escolar e nas próprias escolas para a adesão às mudanças curriculares propostas que ainda estão longe de serem efetivas (CAMPOS, 2018; COSTA, 2013). Simultaneamente, considerando que a apreciação dos trabalhos científicos, mediante análise de resumos, publicados e acessíveis no Portal de Periódicos CAPES sobre o Novo Ensino Médio desde 2017, mostra a ausência de abordagens recentes sobre o etnossaberes, a presente discussão se justifica por contribuir com o debate sobre as lacunas e potencialidades do Novo Ensino Médio, pois o teor da legislação pode fornecer pistas acerca dos possíveis desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino e docentes, já que as discussões levantadas recentemente sobre legislação em vigência sinalizam fortes interesses mercadológicos, visões utilitaristas e carências quanto ao projeto societário que fundamenta a proposta, partindo da crença de que só a mudança curricular pode dar conta da melhoria desta etapa da Educação Básica (FERRETTI, 2018; GONÇALVES, 2017)

## Currículo e etnossaberes em teias conceituais transdisciplinares

Não é pretensão aqui traçar uma discussão sobre concepções de currículo, senão explicitar determinados elementos que convirjam para uma noção oposta às totalizações, efeitos conceituais deterministas e que se propõem à homogeneização das subjetividades. Diante disso, assume-se o



currículo como fenômeno complexo a partir de alguns proposições centrais, a saber: a) entendê-lo como instância na qual se instaura diferentes fluxos e intensidades, conforme Deleuze e Guatarri (1995), apartado dos binarismos redutores, senão pela multiplicidade coerente em diferentes conexões, em um conceito, rizomático – como metáfora para a discussão sobre o processo de subjetivação do currículo escolar; b) na mesma medida, perceber a institucionalização do currículo como um processo identitário dinâmico, ambivalente e sob *rasura*, no sentido pensado por Hall (2003), ou seja, como uma construção discursiva que tende a exprimir suas fraturas diante da insurgência e dos reclames da diferença; c) pensar o currículo como um espaço ou lugar de disputa cultural, no qual a noção de diferença também perde sua essência e se constrói na interação, tradução cultural e na hibridização dos sentidos alocados e disputados pelos sujeitos no mundo, nas fronteiras política, cultural e discursivamente criadas e recriadas (BHABHA, 1998; BRITO, 2018); d) currículo como dimensão produtora de discursos e práticas atreladas à realidade social e a um conjunto específico de instituições e, por tal razão, “compreender o discurso de uma instituição é, portanto, dominar um conhecimento privilegiado sobre ela e seu *modus operandi*”, tal como postula Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 177). Todas essas premissas dão condições de pensar o campo de construção epistemológica que subsidia os objetivos, eixos e dispositivos dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho, a ser discriminado adiante.

Com efeito, é preciso considerar que a reflexão sobre currículo, consoante a perspectiva pós-crítica sinalizada nos vetores supramencionados, não pode se desvencilhar das questões políticas envolvidas na produção de discursos e, conseqüentemente, das práticas resultantes. Para além da ideia de uma dimensão técnica atrelada à determinação dos conteúdos específicos, conhecimentos a serem trabalhados nos espaços e tempos de aprendizagem escolar, bem como do entendimento de que as tensões de classe estão a perpassar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem – questão cara à investigação crítica do currículo – este trabalho assume o pressuposto de que “num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas” (SILVA, 2010, p. 147).

Não obstante, não se pode negar que o currículo, enquanto dimensão institucionalizada da escolarização formal, seja uma instância que transita nas relações de poder entre diferentes agentes sociais e institucionais de diferentes matizes. Essas relações atravessam as estruturas e as práticas sociais. Isto é, não se pode ter o olhar ingênuo para a construção do discurso

curricular pelas instituições governamentais, já que mesmo no regime democrático ele é espaço de poder (SILVA, 2010). Com efeito, Macedo (2006) alerta para o perigo de concepções ainda calcadas numa visão tradicionalista e tecnicista do currículo, denunciada por uma substancial literatura, que diz respeito à relação linear de dominação. Dessa forma, trata-se da “tentativa de controle da escolarização por meio do currículo pré-ativo ou que o tratam como algo que deve ser incontestavelmente seguido” (MACEDO, 2006, p. 102).

Tal relação, como é sabido, também tende a se materializar num discurso possivelmente generalista e homogeneizador, daí ser palco de disputas representacionais, posto que “as elites e grupos privilegiados costumam tirar mais vantagens e obter melhor proveito do regimento democrático do que grupos minoritários ou em situação de exclusão” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 170). Eis o motivo da assunção da perspectiva crítica de análise discursiva, porquanto sendo o currículo também a manifestação de intencionalidades, é preciso tem em conta a “função mediadora que o discurso desempenha no interior das instituições, na formação do consenso e na definição dos espaços da política, da economia e da sociedade como um todo” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 170). Em síntese, a Análise de Discurso Crítica se coaduna epistemologicamente com as linhas de investigação pós-crítica no sentido de desterritorializar os nódulos de poder que mormente concentram-se nas mãos e discursos das elites políticas, econômicas e sociais.

Paralelamente à questão conceitual do currículo, a insurgência da noção de *etnossaberes* constitui-se numa construção em andamento e um conceito em expansão, entendido não só no sentido teórico e operatório, mas também como um posicionamento político pelo qual se quer o diálogo intercultural numa perspectiva relacional da produção de saberes e conhecimentos humanos (GLISSANT, 2005). Sendo assim, com base no pensamento de Glissant (2005), posiciona-se o caráter mediador do conceito de *etnossaberes*, com fins à “construção de propostas educacionais mais relacionais e menos universais, como ontologia que poderá favorecer o diálogo de saberes no currículo e na prática pedagógica” (FERNANDES, 2016, p. 43-44), nos quais “as distintas percepções e práticas entre os atos do aprendizado não devem ter somente caráter valorativo, antes de tudo implicam em formas de apreensão e construção de realidades em perspectivas distintas” (FERNANDES, 2016, p. 43-44). Na verdade, a visão relacional de Glissant (2005), adotada por Fernandes (2016), também se apoia na metáfora do rizoma de Deleuze e Guatarri (1995), que pressupõe profunda interconexão entre os elementos postos em relação, bem como a

desterritorialização e fluidez das fronteiras supostamente determinantes de uma rede de práticas sociais, de formas de pensamento e ação, ou mesmo da produção de conhecimento e subjetividades.

Enquanto conceito emergente e no plural, por conseguinte, os etnossaberes se configuram a partir do questionamento da universalidade do discurso científico. Foucault (2008) perscruta esse processo arqueologicamente para a compreensão dos saberes como parte de formações discursivas complexas, porquanto “há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008, p. 205). Para Glissant (2005), trata-se de superar a noção do saber raiz e da aceitação da ideia de uma totalidade-mundo, relacional, não redutora e rizomática, na qual os saberes transitam, se transformam, produzem identificações e onde emergem “forças subversivas da diversidade” (GLISSANT, 2005, p. 82). Na confluência desses posicionamentos é que Fernandes (2016) explicita alguns elementos que localizam o conceito, a saber:

Entender os etnossaberes é deslindar a história sociocultural dos objetos e de suas percepções e representações em cada cultura, e entre as culturas postas em contato. Deve-se entender que cada episteme é um paradigma de saber estruturado conforme a época e o grupo social, mesmo a despeito de haver características (formas e matérias) “universais” nos objetos. (FERNANDES, 2016, p. 62).

Sob esse prisma, a assunção desse conceito implica a interculturalidade como processo aproximativo, sem desconsiderar as tensões ou rasuras históricas, sociais, políticas e culturais inerentes na construção de todo saber e, por tal razão, trata-se de uma postura de “colaboração solidária e criativa entre culturas em contato” (FERNANDES, 2016, p. 43). Portanto, gravitam ao redor o pretense conhecimento científico universal, moderno e eurocentrado uma infinidade de saberes de povos tradicionais, grupos étnicos minoritários, indígenas, ciganos, ribeirinhos etc. que produzem, criam e sedimentam saberes e experiências que mormente escapam às preocupações científicas institucionais, já que a ciência é também política da Ciência (MATO, 2008). Todavia, Mato (2008) lembra que a produção do conhecimento é marcada por diferentes contextos sociais e institucionais. Daí, pois, os etnossaberes se darem na emergência dos

conhecimentos locais, dos saberes outros, de outras formas de cognição, das diversas visões de mundo e aplicabilidade desses mesmos elementos onde são fundantes e parte de cosmovisões.

Todavia, de acordo Fernandes e Fernandes (2015, p. 132), “sendo relativo a uma localidade, de outro modo nada impede que este saber possa e deva estar em diálogo com o conhecimento mais universal e científico” e, nessa direção, pode-se refletir e trabalhar nos processos de tradução cultural, consoante Bhabha (1998), ainda que alguns saberes não possam ser compreendidos por outros grupos sociais, “pois nem sempre é possível traduzir-se, já que existem limites para a tradução entre culturas e a interculturalidade requer que saibamos que há elemento intracultural em cada saber isolado e posto em contato, que é parte da estrutura do pensamento do grupo social” (FERNANDES; FERNANDES, 2015, p. 132).

### Metodologia: da análise de discurso crítica

A presente abordagem é de natureza qualitativa e interpretativista, tendo em conta o pressuposto compreensivo sobre as práticas sociais e seus significados. Em decorrência disso, a análise textual importa por sua função mediadora, pois “os elementos textuais são entendidos aqui como argumentos para uma interpretação da prática social” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017) e como subsídio para o debate sobre os problemas sociais como um todo. Sendo assim, o escrutínio dos textos legais baseia-se nas categorias propostas pela Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2016; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), precipuamente, relativas aos níveis de *análise interdiscursiva, ideológica e linguístico-semiótica*, em suma, a dimensão da análise textual como construção da realidade social. O *corpus* constitui-se pela Portaria do Ministério da Educação / CNB / SEB nº. 1.432 / 2018 (BRASIL, 2018a) e a Resolução nº 3 do Ministério da Educação (BRASIL, 2018b).

A partir disso, evidenciam-se elementos da materialidade linguística que permitam explicitar os aspectos determinantes da racionalidade, intencionalidade e do campo de referencialidade dos documentos. É possível compreender, com base em Bourdieu (2007), que a suposta neutralidade do discurso legal não se priva dos processos de controle da linguagem, isto é, do domínio do *ethos* e do *logos* como instâncias do controle prático e objetivo, porém simbólico da subjetividade social. Com isso, é possível problematizar o lugar dos etnossaberes e os impactos possíveis na organização curricular e escolar como um todo.

## Da letra e discurso da lei à construção da pluralidade epistêmica

Para efeitos da análise, convém expor elementos proeminentes que ancoram o conteúdo ideacional do *corpus*. Sendo assim, reporta-se a algumas de suas premissas estruturantes para discussão sobre o lugar dos etnossaberes, bem como seu campo de referencialidade ideológica. Com efeito, a Portaria do Ministério da Educação / CNB / SEB nº. 1.432 / 2018 (BRASIL, 2018a) estabelece que os itinerários formativos são um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” e que desenvolvam diversidade de habilidades (BRASIL, 2018a, p. 94). Além disso, mostra que tem por objetivos, dentre outros, “promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2018a, p. 94).

De partida, é preciso questionar a proposta de promoção de valores considerados universais, no sentido de que tal universalidade não deveria ser colocada como dada, senão como uma construção inacabada. Na perspectiva dos etnossaberes, postulados como esses precisam ser relativizados, já que portam uma historicidade não partilhada por todos, porquanto cada coletivo, cada povo e cada subjetividade social desenvolve concepções de ética, liberdade etc. em diferentes perspectivas que precisam ser analisadas, partilhadas e compreendidas em suas singularidades. Conforme Mato (2008, p. 102) “a la creciente importancia de los intercambios entre actores sociales cuyas maneras de ver el mundo, producir conocimiento y actuar, se forman en muy diversos contextos y dan lugar a diferentes tipos de saber”. Desta feita, a implicação da interculturalidade em práticas colaborativas vem a corresponder à necessidade de novas alteridades e compreensão de cosmovisões distintas.

Em termos estruturais, os itinerários apresentam-se em eixos, a saber: a) o científico visando “aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos” (BRASIL, 2018a, p. 94); b) os processos criativos com fins à “aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-los para a criação de processos e produtos criativos” (BRASIL, 2018a, p. 94); c) mediação e intervenção sociocultural para “aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta em nível local, regional, nacional e global, e compreender como podem ser utilizados em diferentes contextos e situações” (BRASIL, 2018a, p. 94); d) empreendedorismo com o objetivo de

“aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente” (BRASIL, 2018a, p. 94).

Diante disso, convém ressaltar que se por um lado a estruturação em eixos vem a propiciar a constituição de currículos pautados na pluralidade das práticas como forma de organizar os sistemas de ensino; por outro, é improvável que no interior desses sistemas todas as localidades ou mesmo nos territórios de identidade, bem como em cada unidade escolar seja possível a implantação de currículos que abriguem todos os eixos presentes nos referenciais. De fato, considerando que é incumbência dos Estados a garantia da organização e oferta do Ensino Médio, conforme previsto na Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB n. 9394/96<sup>46</sup>, pode-se presumir que nos muitos municípios onde essa oferta é mais restrita, isto é, com poucas ou apenas uma única unidade escolar, então o corpo discente não terá muitas opções no que se refere à escolha de eixos e itinerários. Além disso, coaduna-se com a visão de que “a promoção dessa divisão do currículo possibilita o reforço à concepção newtoniana-cartesiana acerca do conhecimento e o estímulo à visão utilitarista, intensificando também à dualidade estrutural do ensino (propedêutico e profissional)” (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18285).

A partir dessas colocações, é preciso pensar ainda na amplitude dessas adaptações e da implementação como um todo, bem como os impactos na dinâmica dos sistemas de ensino, tendo em conta que, conforme as notas estatísticas do Censo Escolar 2017<sup>47</sup> publicizado pelo Ministério da Educação, houve uma diminuição em 383.664 matrículas entre 2013 e 2017 causada por redução do número de concluintes do ensino fundamental e evasão alta girando em torno de 11,2%. Além disso, trata-se de quase sete milhões de alunos, dos quais as redes estaduais concentram em quase 85% do atendimento, ao passo que o Ensino Médio é ofertado em 28,6 mil escolas no Brasil entre estaduais, privadas, União e municípios. Em síntese, a proporção dos dados mostra que a racionalidade dos eixos dos referenciais e da divisão proposta pela Lei do Novo Ensino Médio devem provocar mudanças profundas na construção de uma subjetividade social, porquanto a proposta é sobremaneira reducionista, principalmente quando

---

<sup>46</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

<sup>47</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 mar. 2019.

os dados do próprio Ministério da Educação deixam evidente que o risco de insucesso discente na rede pública é destacadamente superior.

No que se refere aos etnossaberes, o discurso dos dispositivos não apresenta qualquer menção a outros campos epistemológicos que, para Fernandes (2016, p. 57), “responderia a interculturalidade – em que diferentes formas de agir sobre o mundo estão pautadas em diferentes formas de pensar, mas que podem ter pontos de contato, dada a natureza unitária das necessidades biofisiológicas humanas”. Por isso, evidencia-se o que Mignolo (2017) chama de colonialidade do saber, dada centralidade do pensamento científico eurocentrado, algo que se aproxima de uma racionalidade ainda colonizada e que desconsidera o caráter interconectado e cultural do conhecimento, os diferentes campos de referencialidade e tipos de racionalidade para além do cientificismo cartesiano, como já apontado.

Nesse ínterim, os dispositivos determinados para estruturação dos eixos limitam o conhecimento científico ao campo da interpretação de fenômenos e processos, circunscreve os processos criativos - oriundos da cultura, artes, ciências aplicadas e mídias - à criação de produtos e, por fim, direciona o conhecimento à sua utilização em diferentes contextos, deixando implícito que todo o aparato de conhecimentos e habilidades selecionado tenha um fim pragmático, coadunando com a visão utilitarista do processo de seleção curricular (FERRETTI, 2018). Igualmente, institui o discurso do empreendedorismo que, na prática, está intimamente atrelado à dinâmica do mercado e que atribui ao indivíduo toda a responsabilidade por seu sucesso no campo do trabalho. Note-se que, em termos pedagógicos, “representa uma readequação de velhos enfoques ao contexto do globalismo, em face da impossibilidade de inserção de grandes contingentes populacionais na economia formal” (DREWINSKI, 2009, p. 06). Isso quer dizer que o discurso atua como neblina diante da realidade de grande dificuldade de empregabilidade do jovem.

Com efeito, a inclusão dos etnossaberes deve ir além da presença dos subalternos, povos tradicionais e das minorias no campo institucional, como também garantir a integração com outras *epistemes* e formas de conhecimento na seleção curricular (FERNANDES, 2006). No caso das diretrizes, as referências que poderiam ser relacionadas a uma perspectiva menos eurocentradas do conhecimento (MIGNOLO, 2017; SILVA, 2010), podem ser localizadas no art. 11, parágrafo 4º nos incisos IV a VIII da Resolução 03 do Ministério da Educação (BRASIL, 2018b). De fato, o teor gira em torno de estudos e práticas relativas à arte regional, história e cultura afro-brasileira e indígena que apenas se remetem às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ramos e Heinsfeld (2017) já sinalizam para a discrepância semântica entre a ideia de “ensino”, “estudos” e “práticas”

constantes na Lei Federal nº 13.415 / 2017 (BRASIL, 2017), quanto ao fato de que somente português e matemática constituem disciplinas formalizadas nos três anos do Ensino Médio, ao passo que os conteúdos de Artes, Filosofia, Sociologia, Geografia e História serem diluídos em estudos e práticas no interior dos eixos maiores. Em consequência, “essa construção abre brecha para o questionamento de que esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não necessariamente formalmente ensinados” (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18295).

Partindo da noção de rizoma de Deleuze e Guatarri (1995), não seria o currículo pensado pelo Ministério da Educação um mero decalque que engessa, estabiliza e territorializa as multiplicidades latentes dos etnossaberes, isto é, o medo de desterritorializar os saberes científicos tradicionais e eurocentrados? Com isso, não estaria fechando ou restringindo as múltiplas entradas num discurso normativo calcado em conhecimentos utilitaristas? Diante dessas questões, os sistemas de ensino e as escolas deverão ser muito criativos em termos de gestão para adequar os tempos de aprendizagem, as questões administrativas relativas à carga horária docente e os recursos diversos para contemplar a diversidade de saberes numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Contudo, esperar que apenas a mudança curricular proporcione a melhora das condições do Ensino Médio é discursivamente perigoso e contraproducente, pois “do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução” (FERRETTI, 2018, p. 28).

Paralelamente, Macedo (2014) coloca no centro do debate os diferentes jogos políticos, econômicos e discursivos sobre a questão da qualidade da educação como significantes mote para a instauração de novas formas de governabilidade e implementação de políticas públicas curriculares. Sendo assim, “está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p. 18295). Tais preocupações que se assentam na questão da Base Nacional Curricular Comum e nas novas condições impostas em lei têm, em sua gênese, a interveniência de um multifacetado conjunto de agentes nacionais, internacionais, conglomerados empresariais, instituições privadas, dentre outros que vêm intervindo na construção dessas políticas e, em grande medida, determinando-as. Por tais motivos, criam-se discursos de desqualificação da escola pública que fragilizam mais ainda as lacunas frente à coisa pública visando a aceitação tácita de novas hegemonias.



Em outros termos, as alterações propostas pela legislação e pelos referenciais têm, ao fim e ao cabo, o propósito atender às demandas desse conjunto que ora se coloca hegemônico na formulação das políticas públicas curriculares em nível nacional. Diante disso, faz jus à visão utilitarista, de acordo Ramos e Heinsfeld (2017) quanto à ideia de uma formação que dualiza o caráter propedêutico *versus* profissionalizante, bem como ao forte viés mercadológico na estruturação dos eixos, já que “a lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa funcionar à sua semelhança. E a partir desses interesses se operacionaliza a Reforma do Ensino Médio” (GONÇALVES, 2017, p. 140). Todos esses elementos se juntam à morosidade na adesão e aplicabilidade da lei nº 10.639/2003 que se deve, em grande medida, aos investimentos ainda pífios para formação docente, recursos didáticos, programas de avaliação e superação de inúmeras barreiras culturais, como sinalizado por Costa (2013). Nesse âmbito, Brito (2018) pontua quanto a importância de se encarar os textos políticos em campos de negociação e de ressignificação na relação texto *versus* prática e, com isso, “considerando-se as ações dos sujeitos e suas reações de adesão, de resistência, de apatia, de engajamento, de indiferença e de evitação nos processos de implantação das políticas” (BRITO, 2018, p. 1006).

Quanto ao eixo relativo ao empreendedorismo, vale destacar o foco pedagógico definido, qual seja, estimular os estudantes na criação de “empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória” (BRASIL, 2018b, p. 94). Trata-se de um dispositivo que está atrelado às noções de formação para o trabalho, aprendizado por competências e habilidades, “visto que as referidas noções apontam para a necessidade de o trabalhador se adaptar às novas circunstâncias e exigências, inerentes às mudanças nos processos de trabalho, o que implica responsabilizar-se por sua inempregabilidade, considerá-la como fruto de sua falta de qualificação” (DREWINSKI, 2009, p. 139-140). Portanto, em última instância, coaduna-se com a ideia de meritocracia e responsabilização individual pelo próprio sucesso ou insucesso no campo do trabalho.

Tal dispositivo estruturante dos eixos nos referenciais deve ser colocado sob rasura, conforme Hall (2003), isto é, deve-se encontrar as fissuras nesse discurso, já que na prática o que se vê é a diminuição sistemática e intencional dos investimentos em Educação como uma constante em quase todos os Estados e pela União, além da precariedade na implementação das escolas integrais públicas em todo o país (GONÇALVES, 2017). Como o trabalho docente poderá propiciar estudos e práticas empreendedoras junto ao corpo discente nas escolas públicas em um contexto de precarização? É o próprio Estado produzindo as condições

de insucesso e sobrecarregando a docência com uma responsabilidade que é coletiva, a partir do momento em que estabelece mudanças curriculares e organizacionais profundas sem garantir, na base, a construção de condições para que esse processo seja minimamente harmônico.

Em todo caso, fica evidente que não há abertura à multiplicidade de conexões e inter-relações entre saberes, modos de conhecimento e racionalidades, condição oposta ao que espera uma leitura pós-colonial do currículo, a saber: o questionamento dos nódulos de poder das representações eurocentradas e da narrativa única que respalda a construção dos modos de pensar (BRITO, 2018; SILVA, 2010). Há, portanto, o risco de que os conhecimentos e áreas não obrigatórias na legislação do Novo Ensino Médio sejam demasiado diluídos e receberem tratamento superficializado, por exemplo, na diminuição da carga-horária semanal, no reducionismo nos conteúdos de ensino, na exclusão de determinados “estudos” e “práticas” nos diferentes anos, já que somente português e matemática são disciplinas obrigatórias em todo Ensino Médio. Na realidade, tratam-se de elementos que serão diminuídos e afetados em termos de tempo para a construção de experiências significativas com as diferentes áreas e disciplinas.

Isso posto, a inserção efetiva dos etnossaberes dependerá da capacidade dos sujeitos sociais em fazer rizoma com ela, isto é, encontrar linhas de fuga insurgentes na operacionalização maquínica de seu discurso. Em outras palavras, operar nas suas impossibilidades, no momento exato em que os reclames da diferença implodirem a estabilização do discurso. Seguindo as pistas de Deleuze e Guatarri (1995), é na própria condição de itinerário, ainda que produto de políticas fomentadas “sob a égide do princípio liberal do eficientismo social”, conforme Brito (2018, p. 1005), que os currículos poderão ser pensados como construção de linhas dissonantes e de intensidades, nas quais o utilitarismo, a racionalidade científica tradicional e a dimensão frágil e estéreo do empreendedorismo possam ser contestadas. Essa posição rizomática e pós-colonial é adotada por Brito (2018) ao afirmar que os currículos, ao serem descolonizados, precisam trabalhar com conceitos de identidade menos homogêneos, propiciando a insurgência do imprevisível e dos espaços de negociação nos quais a diferença seja radicalmente valorizada. Dessa maneira, é na conformação da legislação nos sistemas de ensino que os agentes sociais podem produzir processos de resistência cultural, conforme Silva (2010), frente à perspectivação unitária, neoliberalista e ainda colonialista do discurso materializado na legislação em vigor.

## À guisa de conclusão

Se o currículo é documento de identidade, então as diretrizes e os referenciais do Novo Ensino Médio pretendem um sujeito mais pragmático e menos reflexivo. Nesse contexto, os etnossaberes emergiriam como estudos e práticas pulverizados e subordinados à centralidade do pensamento científico que, por sua vez, tem por objetivo estimular interpretação do mundo e fomentar produção de produtos em processos criativos. Ainda que os etnossaberes também abarquem formas de intervenção e solução para os desafios do cotidiano enfrentados pelos diferentes coletivos, defende-se, em contraposição ao discurso do *corpus* analisado, que a produção de subjetividade social seja calcada pelo humanismo e alteridade.

Sem a pretensão de estabelecer quaisquer respostas fechadas e definitivas, pode-se verificar que, enquanto inscrição da realidade social, os documentos são discursivamente vagos e generalistas, embora ideologicamente determinados a estabelecer mais o acirramento das diferenças sociais e econômicas, uma vez que dependeria de uma profunda melhoria nas dimensões infraestruturais e administrativas. No caso da escola pública, vê-se uma implantação que segue na contramão, em virtude dos cortes em investimentos e enfraquecimento de políticas públicas fundamentais no cenário atual. Por tais razões, os documentos devem operar anti-isonomicamente, porquanto não há a possibilidade de se implementar todos os eixos de forma igualitária nas redes de ensino e, por isso, localidades com oferta restrita do Ensino Médio não poderão atender a todos os eixos ou todas as áreas do conhecimento por meio da diversidade de itinerários formativos.

O que se mostra é que a perspectiva dos etnossaberes precisará encontrar seu espaço num discurso aparentemente inovador, mas que apresenta muitos retrocessos, inviabilidades e posição pedagógica conservadora que pressupõe fantasiosamente uma juventude sob as mesmas condições, como apontam diversos pesquisadores. No entanto, escamotear as diferenças econômicas e sociais numa mudança curricular, não passa despercebido pela perspectiva pós-colonial e crítica do currículo, tendo em conta a construção de uma narrativa, no fundo, homogeneizadora, posto não estar claro o lugar das outras narrativas. Em realidade, vê-se uma proposta ainda colonizada no que se refere à racionalidade que a respalda.

Sendo assim, espera-se que os tantos outros não hegemônicos que compõem a sociedade não sejam sectarizados, separados em grupos estanques, mas sejam parte de um profundo processo intercultural. Para tanto, seria necessário fazer rizoma com a proposta em vigor, mediante um currículo que se abra à diferença, atente-se à tradução cultural e que permite

captar diferentes sentidos, em oposição à narrativa raiz e homogeneizante dos saberes eurocentrados e decartianos. Em contrapartida, os referenciais mostram-se enraizados na superficialidade, ou melhor, foram pensados para a criação de subjetividades superficializadas. O tom quase pitoresco do contato com os conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena precisa ser substituído por experiências de intensidades e outros fluxos de pensamento mais significativos.

Em decorrência, é preciso construir uma outra topologia para o currículo do Ensino Médio, apesar das políticas de fechamento que seu discurso estatui. É demasiado limitante pensar o conhecimento e seu uso apenas para a interpretação de processos e fenômenos, ou mesmo os processos criativos restritos ao fomento de produtos. Com efeito, um currículo que esteja no entre-lugar deveria ser um produtor de processos e fenômenos, que estimulasse a refletir em outras realidades e modelos de sociedade. Na mesma medida, que estivesse aberto à pluralidade das diferenças, à alteridade e à interculturalidade como práticas construtoras de experiências de partilha de diferentes cosmovisões para uma formação mais ampla.

Diante disso, o presente trabalho, em sua condição introdutória, precisa ainda aprofundar as questões aqui postas e atentar-se para as experiências de implantação já em andamento, visando ampliar o debate sobre a Lei Federal nº 13.415 / 2017 e os temas propostos, bem como apontar direções em favor de um contradiscurso de pluralidade e contato entre diferentes agenciamentos do saber. Dessa maneira, faz-se necessário resistir à circunscrição homogeneizadora presente nos documentos, considerando que a materialidade linguística da lei mormente dá o tom das vozes que se querem ouvidas e as que se querem silenciadas.

## Referências

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRASIL. Resolução do Ministério da Educação / CNB / SEB nº 03. *Diário Oficial da União*, 21.11.2018a.
- BRASIL. Portaria do Ministério da Educação / CNB / SEB nº. 1.432. *Diário Oficial da União*, 28.12.2018b.
- BRASIL. Lei 13.415. *Diário Oficial da União*, 17.2.2017.
- BRITO, Eliana Póvoas. O currículo do ensino médio baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set. / dez., 2018.

- CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas públicas de ações afirmativas: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2018.
- COSTA, Cândida Soares da. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento**, v. 22, n. 1, p. 17-34, jan. / jun. 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. **Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil.** 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. 2009.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução à uma poética da diversidade.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Interculturalidade e etnossaberes. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul. / dez. 2016.
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos; FERNANDES, Daniel dos Santos. A ‘experiência próxima’: saber e conhecimento em povos tradicionais. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 127-150, jan. / jun. 2015.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan. / jun. 2017.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out. / dez. 2014.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, dez., 2006.
- MAGALHÃES, Isabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

- MATO, Daniel. No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, México, v. 18, n. 35, p. 101-116, jun., 2008.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *RBCS*, v. 32, n. 94, jun., p. 01-18, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

## A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO DO NARRADOR DE INFÂNCIA, DE GRACILIANO RAMOS<sup>48</sup>

Ana Maria Abrahão (UFF)<sup>49</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar a importância da presença feminina no processo de alfabetização do narrador do livro de memórias *Infância* (1945), de Graciliano Ramos (1892-1953), tendo em vista o período em questão, a Nova República (1889-1930). Nesse sentido, o intento principal constitui-se em enfatizar como a presença das mulheres foi relevante na educação do menino e futuro romancista, tanto na família, quanto no ambiente escolar, não obstante, os aspectos negativos, predominantes na narrativa, terem deixado marcas indeléveis na vida do narrador. Dessa forma, pretende-se refletir sobre como as personagens femininas da narrativa conseguiram, com seu trabalho, contribuir no processo de entrada no universo das letras do então menino Graciliano Ramos, proporcionando ao adolescente a possibilidade de construir a autoconfiança necessária para que este atingisse seus objetivos e, no futuro, se tornasse um dos grandes escritores brasileiros. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, tendo como embasamento teórico e crítico os trabalhos de Freire (1996), Freyre (2006), Ribeiro (2000), Perrot (1998), Schwarz (1999), Ariès (1987), Schueler e Magaldi (2009), Oliveira (2014), Guedes-Pinto e Fontana (2009), dentre outros.

**Palavras-chave:** Educação, personagens femininas, *Infância*, Graciliano Ramos.

### Introdução

A narrativa memorialística *Infância* (1945), do escritor alagoano Graciliano Ramos, apresenta-nos a história de um menino que, não obstante, demonstrar interesse em ser alfabetizado, possuía enorme dificuldade nesse processo, uma vez que a educação recebida no ambiente familiar, com a tentativa de aprender as primeiras letras com o pai, constituiu-se numa etapa em que passou por muitos castigos físicos e humilhações impostas pelo progenitor, para, em seguida, também no meio doméstico, com a ajuda de Mocinha, a “irmã natural”, começar a dar os primeiros passos na

---

<sup>48</sup> Este artigo foi publicado com o título “A educação do menino Graciliano Ramos: a presença das mulheres em *Infância*”, na Revista *Escritos – Revista de Ciências Humanas – Grupo Educacional Pe. João Bagozzi* (2010), tendo sido alvo de algumas modificações significativas para a presente edição.

<sup>49</sup> Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Professora, revisora de textos acadêmicos e Membro do Grupo de Estudos Viagens: entre literaturas e culturas (UFF/CNPq). E-mail: abrahaoana19@gmail.com

soletração. Mais adiante, o tempo passado na escola configurou-se mais uma fase de grande sofrimento para aquele que seria considerado, um dia, um dos maiores escritores da Literatura Brasileira. No ambiente escolar, conviveu com professoras extremamente rudes, que utilizavam como método de disciplina, agressões morais e físicas (com exceção de uma professora: D. Maria). Essas professoras possuíam formação deficiente ou mesmo ausência total de formação. Entretanto a presença dessas mulheres foi relevante na educação do romancista, tanto na família, quanto no ambiente escolar, apesar de os aspectos negativos, predominantes na narrativa, terem deixado marcas indeléveis na vida do narrador.

A educação escolar da época em que o escritor foi alfabetizado - a Primeira República (1889-1930) -, além de se apresentar deficiente com relação à formação dos professores, utilizava como método disciplinar punições extremamente humilhantes para as crianças, o que fazia com que estas enxergassem a escola como um castigo. Baseada ainda em regras disciplinares austeras utilizadas pelos jesuítas, que se imbuíam da máxima “a letra com sangue entra” para ensinar, a educação escolar configurava-se como um verdadeiro tormento para os alunos. Nesse sentido, também as agressões morais, como afirma Freire (1996), são práticas que podem ter várias conseqüências negativas, como por exemplo, a destruição da autoestima dos educandos, interferindo na sua capacidade de aprender: “Sem bater fisicamente no educando, o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (FREIRE, 1996, p.138).

Nesse contexto, tanto na primeira tentativa de alfabetização, inicialmente em casa, como depois com a escolarização do menino Graciliano, a narrativa nos apresenta um cenário extremamente difícil, com excessivas dificuldades de aprendizagem e também de relacionamento, visto que a agressividade imperava tanto no ambiente doméstico como no escolar. Na narrativa, destacam-se as mulheres que atuaram de forma significativa nesse processo.

As personagens femininas de *Infância* (1945) são muitas, inclusive a mãe do narrador, assim caracterizada: “[...] senhora enfezada, agressiva, ranzinza, [...] boca má, olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura” (RAMOS, 1993, p. 13). D. Maria, a mãe do narrador, não tinha instrução apurada, mas, mesmo com muita dificuldade, lia romances. E é justamente aí que o menino encontraria um dos maiores obstáculos de sua infância: penetrar no universo das letras.

Nesse trabalho, nos deteremos nas seguintes personagens femininas desse livro de memórias de Graciliano Ramos: D. Maria (a mãe do narrador), Mocinha, a “irmã natural”, D. Maria, D. Maria do Ó, D. Agnelina, (as três



últimas, professoras) e Emília, a prima do narrador. O papel dessas mulheres foi fundamental na vida do menino, que chegou até a sentir pavor do ato de ler no decorrer de sua meninice, pelo menos até dominar ou “amansar as letras”<sup>50</sup>. Mencionaremos também, de forma mais breve, a importância do tabelião Jerônimo Barreto que contribuiu para a formação intelectual do futuro escritor. Subdivide-se o artigo em três partes: A chegada das primeiras letras: dor e desencanto; A educação escolar do narrador de *Infância* e os limites impostos às mulheres e as Considerações finais.

Os aportes teórico e crítico baseiam-se nos trabalhos de Freire (1996), Freyre (2006), Ribeiro (2000), Perrot (1998), Schwarz (1999), Ariès (1987), Schueler e Magaldi (2009), Oliveira (2014), Guedes-Pinto e Fontana (2009), Vilela (2000), dentre outros.

### A chegada das primeiras letras: dor e desencanto

A narrativa de *Infância* mostra-nos como o narrador aprendeu com o pai as primeiras cinco letras do alfabeto à custa de lágrimas, sofrimento, tendo como “resultado”, as mãos inchadas e vermelhas de tanto apanhar. O pai prontificou-se a alfabetizá-lo, quando notou que o menino via com olhos curiosos as cartilhas de alfabetização que havia em sua loja.

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais [...] Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. (RAMOS, 1993, p. 96)

Com a desistência do pai de ensinar-lhe as primeiras letras, esta tarefa foi transferida para Mocinha, a “irmã natural” do menino. A experiência da aprendizagem com o pai foi traumática devido aos maus tratos, à impaciência e ao rigor. Isso marcou profundamente a sua vida. “[...] meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração guiado por Mocinha”(p. 99)<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Expressão utilizada pelo narrador. RAMOS, Graciliano. *Infância*. 28ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1993, p. 113.

<sup>51</sup> A partir desta citação, só indicaremos o número da página do livro *Infância*, visto que utilizamos a seguinte edição: RAMOS, Graciliano. *Infância*. 28ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1993.

Mocinha é a primeira mulher que aparece na narrativa, como iniciadora do processo de alfabetização do narrador. Não era uma professora com formação profissional e apresentava dificuldades, detendo-se na soletração, entretanto, não demonstrava timidez alguma ao conduzir o irmão na leitura de cartas. Sua relação com o menino é de ternura e proteção, gesto que se concretizava quando ela e a mãe do narrador o protegiam da violência do pai. “Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram-me da loja e, na prensa do copiar, forneceram-me as noções indispensáveis” (p. 97)

Mocinha, tal qual a mãe do narrador, não tinha grande habilidade com a leitura, porém, conseguiu fazer com que ele “amansasse” as letras e também com que já “mastigasse” frases de efeito moral:

A preguiça é a chave da pobreza \_ Quem não ouve conselhos, raras vezes acerta. \_ Fala pouco e bem : ter-te-ão por alguém. Esse Terteão para mim era um homem [...]  
\_Mocinha, quem é esse Terteão? [...] Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. (p. 99)

No decorrer da narrativa, o narrador dá-nos pistas que nos levam a pensar que já havia um desejo de autonomia, por parte de algumas mulheres, certa resistência às normas do patriarca da família. Mocinha, filha do pai do narrador com outra mulher, não tinha valor afetivo para seu progenitor “não representava utilidade. Valor estimativo, de origem pecaminosa. E meu pai tentava convencer os outros de que ela não existia” (p.151) Além de ser a primeira mediadora do aprendizado do menino, traça para si um destino diverso daquele reservado às mulheres da época.

Mocinha bordava palmas e flores, engomava saias, ouvia missas. No romance extenso e amarfanhado travara conhecimento com d. Rufo e Adélia. E transformava Miguel [jovem por quem estava apaixonada] num virtuoso galã. O nosso governo totalitário admitia Adélia e d. Rufo, mas não admitia Miguel. [...] deixando à menina o direito de pensar em vários tipos de histórias, decidiu conservá-la na virgindade. [...] Continuará a sustentar Mocinha, contanto que ela procedesse direito, vivesse calma, na gaiola e na moral. (p. 153)

Entretanto, a jovem sentia-se muito só e decidira traçar outro destino para sua vida, indo contra as expectativas do pai que a desprezava. Fora proibida de relacionar-se com Miguel, “Indivíduo importante do lugar” (p.151). Não obstante a proibição, os jovens se entenderam e fugiram.

Mocinha e outras mulheres da família, com toda a dificuldade para a leitura, deliciavam-se com almanaques, publicações religiosas, parábolas, lendas, biografia dos santos, alegrias do céu e castigos do inferno, que as deixavam esfuziantes, mas também, em contrapartida, as enchia de temor.

Com relação a esse destino imposto à mulher, Phillipe Ariès (1987) discorre sobre a complexidade do modelo ocidental de união entre duas pessoas (casamento), afirma que, na cultura grega e na judaica, são duas as razões do casamento: a procriação (isso de algum modo, pode justificar a reverência a essa mulher) e o amor. A mulher perfeita, no Antigo Testamento, é também, além de procriadora, a que dirige a empresa doméstica. Portanto, de acordo com essa visão, à mulher não caberia ter acesso à instrução.

Nesse sentido, no contexto em que viviam Mocinha e as outras mulheres representadas na narrativa, o ato de ler, mesmo que de modo precário, ainda era um caminho que poderiam trilhar para terem contato com o mundo exterior, para evadirem do meio doméstico e repressor. De acordo com M. Perrot (1998), pesquisadora da história do universo feminino, no século XIX, as mulheres que tinham acesso à leitura puderam crescer intelectualmente:

[...] as mulheres são, no século XIX, grandes leitoras de romances ricos em figuras femininas de toda a espécie. A leitura, prazer tolerado ou furtivo, foi para muitas mulheres um jeito de se apropriar do mundo, do universo exótico das viagens e do universo erótico dos corações. (PERROT, 1998, p. 74)

Desse modo, a Literatura muito contribuiu para que as mulheres, numa sociedade tão repressiva e moralista, como a do século XIX e início do XX, que lhes impingia a total submissão, pudessem adentrar por mundos que iriam muito além do meio doméstico. Nesse contexto, com todas as dificuldades materiais e até mesmo intelectuais, destacam-se as personagens femininas de *Infância*, tanto aquelas que faziam parte da família quanto aquelas que foram suas professoras.

## A educação escolar do narrador de *Infância* e os limites impostos às mulheres

Após as experiências de tentativas frustradas de alfabetização do menino no ambiente doméstico e da prática de soletração com Mocinha, o pai decide colocá-lo na escola. No imaginário infantil daquela época, a escola tinha uma imagem extremamente negativa, pois era um lugar onde os adultos puniam as crianças com as mais severas humilhações e castigos físicos.

Em Buíque, interior de Pernambuco, onde residia o narrador, havia duas escolas, uma era pública, cujo diretor era um homem taciturno e com longas barbas; a outra era a de dona Maria, particular, senhora casada com seu Antônio Justino, um “quinca”, segundo o narrador. Não era habilitada para o exercício da profissão ou nas palavras do narrador “não possuía carta” (p. 115). Segundo a descrição do memorialista, a escola de Dona Maria era vista com bons olhos pelos pais de família; a primeira não lhes passava uma boa impressão.

Nesse contexto, como afirma Oliveira (2014), cumpre destacar também o papel significativo que desempenharam a mãe do narrador – que, apesar de agressiva, lia romances, mesmo com dificuldade – Mocinha, a irmã natural que sabia soletrar, como foi mencionado anteriormente e as professoras D. Maria – carinhosa e competente –, D. Agnelina – despreparada, porém “boa contadora de histórias” e a prima Emília. Entretanto, convém assinalar que as mulheres no século XIX e início do século XX, tinham pouco ou quase nenhum acesso à instrução escolar, o que ainda se configurava como herança do período colonial.

Conforme afirmam Freyre (2006) e Ribeiro (2000), em todo o período colonial, no Império e também no início da República, a educação era diferenciada entre homens e mulheres. A educação feminina era direcionada, especialmente, para os cuidados do lar, do marido e dos filhos, sendo raros os casos em que as mulheres recebiam instrução escolar, indo além dos limites do ambiente doméstico.

Ainda conforme Ribeiro (2000), a grande maioria das mulheres brancas, ricas ou pobres, escravas ou as indígenas, no fim do século XIX, “não tinham acesso à arte de ler e escrever” (RIBEIRO, 2000, p. 79). Nesse sentido, o contato das mulheres com os livros de literatura era muito controlado e elas tinham mais proximidade, sobretudo com as publicações religiosas, os livros de orações, que também atuavam como “iniciadores das mulheres nas páginas impressas” (MORAIS, 1998, p. 174).

Nesse contexto, apesar de diversas mudanças culturais terem ocorrido no século XIX, na sociedade brasileira, a educação das mulheres, em 1815, restringia-se apenas a decorar preces e calcular de memória, sem serem acesso à leitura ou aos cálculos com as quatro operações. No entanto, no século seguinte, iniciou-se um processo de “feminização do magistério.” (GUEDES; FONTANA, p. 4).

Essa presença feminina no magistério atua de modo significativo na vida do narrador de *Infância*, como foi mencionado acima, após a tentativa frustrada que o pai do menino empreendeu, agindo com violência, para tentar alfabetizá-lo. A alfabetização realizada no meio doméstico era uma prática usual na época, herdada dos tempos coloniais, quando a educação era restrita ao âmbito privado, como afirma Vilela (2000):

Assim, durante todo o período colonial, nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Posteriormente, enquanto o modelo escolar moderno não foi internalizado, essa forma de instrução passou a ser retransmitida em âmbito doméstico por aqueles que dominassem alguma habilidade de leitura, escrita, cálculo etc. (VILELA, 2000, p. 97).

Esse modelo de educação que se realizava no meio doméstico, denominado escola particular ou doméstica, como está na narrativa de *Infância*, funcionava em casas de família ou na casa dos próprios professores, que, muitas das vezes, dividiam suas tarefas de educadores com atribuições domésticas.

Enquanto o modelo escolar moderno não foi internalizado, a instrução das primeiras letras era transmitida por aqueles que dominavam alguma habilidade de leitura, escrita, cálculo etc. Era este o caso de Dona Maria, de quem Graciliano afirma que não tinha carta, ou seja, autorização ou nomeação do governo para o exercício do magistério. (GUEDES-PINTO; FONTANA, 2008, p.9)

Mesmo sem a formação adequada, a educação escolar acontecia, muitas vezes, de forma rude e sem estrutura alguma. No caso de D. Maria, o exercício da profissão ocorria sem que a professora tivesse a formação necessária, entretanto, o narrador se refere a essa personagem como uma profissional competente, carinhosa e justa com os alunos. Tem a professora

em tão alta conta que faz comparações da sua profissão com a ocupação de seu cônjuge. Menciona o marido da professora com certo desdém, como um “quinca”, um homem sem profissão e afirma que, se D. Maria possuísse “carta”, o esposo perderia “nome e sobrenome”, mas como ela não possuía a autorização do governo para lecionar, Seu Antônio Justino não era de todo “quinca”, isto é um homem despersonalizado; já que, na época, apenas ao homem caberia prover a despesa da casa e à mulher, cuidar dos filhos, o que, de certo modo, no caso da professora e de seu cônjuge, poderia significar uma quebra do padrão patriarcal, no que refere aos papéis pré-estabelecidos para os dois sexos no casamento. Assim, D. Maria é a primeira professora escolhida pela família a aparecer na narrativa, além de ser uma mulher, que de alguma maneira, rompe os padrões sociais da época porque, de acordo com o livro de memórias, inferimos que ela ajudava a prover a casa ou até mesmo sustentava-a sozinha e, ademais, também nos métodos de ensino e disciplina, tomava uma postura diferenciada daquela que vigorava nas primeiras décadas do século XX.

Segundo Schueler e Magaldi (2009), as escolas, no Brasil da primeira República, funcionavam em locais improvisados, muitas vezes, desprovidos de higiene e com uma prática pedagógica muito deficiente.

[As escolas brasileiras funcionavam] nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas - a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. -, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do *velho* mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a *pocilgas*, *pardieiros*, *estalagens*, *escolas de improviso* - impróprias, pobres, incompletas, ineficazes (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 5). Grifo das autoras

Nesse contexto de uma prática pedagógica desestruturada, sem formação adequada e com a presença da violência psicológica e física, o discurso do narrador acerca de D. Maria apresenta como traço principal, uma imagem contrastante com aquela que vigorava: uma mulher doce, angelical, de gestos suaves, voz mansa, uma pessoa asseada. Nela não havia manifestações de agressividade. “[...] encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas” (p. III). Cuidava da higiene dos alunos, ouvia-os pacientemente e era a guia das crianças no universo das letras. É comparada a Nossa Senhora,

representando para os alunos, uma “grande ave maternal \_ e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes.” (p.111). Nas palavras de Freire (1996), o compromisso com o ato de ensinar é de tal maneira grandioso que o professor nunca consegue se desvencilhar do juízo que dele fazem os estudantes.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala de aula é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos (FREIRE, 1996, p. 27)

Essa prática do mestre que aos olhos dos alunos é exemplar, como no caso de Graciliano Ramos, em relação à D. Maria, conforme assinalam Guedes-Pinto e Fontana (2008), e que, muitas das vezes ocorria nas próprias residências dos mestres, como foi já mencionado, possuía um caráter informal, no que diz respeito à profissionalização do professor:

A escolarização doméstica, também chamada de particular, funcionava em espaços cedidos e organizados pelos pais – as casas de família ou as casas dos professores. O pagamento do professor era de responsabilidade do contratante individual ou de um grupo de contratantes (GUEDES-PINTO; FONTANA, 2008, p. 11).

A figura de D. Maria, a professora com sua “escola doméstica” e que se destaca por sua postura diferenciada em *Infância* nos remete à outra educadora, Dona Irene, personagem que aparece em *Memórias do cárcere* (1953), publicação póstuma de Graciliano Ramos. O memorialista admirava o desempenho de Dona Irene, diretora de um Grupo Escolar que realizava seu trabalho de forma carinhosa e humanitária, procurando implementar um projeto de inclusão das crianças pobres na escola. Em *Infância*, Dona Maria aparece como aquela que faz com que o menino inicie, de fato, o processo de alfabetização, com doçura, higiene pessoal, com a não utilização de métodos severos e violentos como a palmatória, instrumento disciplinar tão em voga naquela época. Essa experiência muito se distanciava daquela que havia experimentado no seio familiar.

Além de Mocinha e de Dona Maria, outras personagens femininas de *Infância*, mediaram o aprendizado do narrador: as professoras Dona Maria do

Ó e Dona Agnelina. A primeira, “Mulata fosca, robusta em demasia, uma das criaturas mais vigorosas que já vi” (p.164), extremamente agressiva e violenta, sem motivo aparente, principalmente com a prima do menino, Adelaide. Não dava a devida atenção a todos os alunos. A presença da aluna Dondon “mocinha pálida e misericordiosa” (p.164) é que dava alento ao menino, pois o ajudava, tomando-lhe as lições, corrigindo-lhe a pronúncia e fazendo por ele as contas. Era uma luz em meio a toda aquela rudeza. A segunda professora era, de acordo com o narrador, tão ignorante quanto os alunos. Totalmente despreparada para o exercício do magistério e ademais, lecionava em meio a trabalhos de costura. Apesar disso, mostrava-se como uma boa contadora de histórias: “Essa professora atrasada possuía raro talento para narrar histórias de Trancoso. [...] Nada me ensinou, mas transmitiu-me afeição às mentiras impressas.” (p.194).

O descrédito em relação ao trabalho dos professores, como mencionado anteriormente pelo narrador, deve-se também à escassez de espaços adequados para o funcionamento das escolas, o que se transformou numa questão administrativa, tanto no que se refere à disponibilidade de recursos, uma vez que parte destes subsídios era utilizada para o pagamento do aluguel do imóvel e para os proventos do professor, quanto à fiscalização do tipo de ensino que era oferecido. As escolas funcionavam em locais isolados, distanciadas umas das outras, o que oferecia dificuldades para que houvesse uma fiscalização mais adequada. Desse modo, os dados estatísticos eram imprecisos e, muitas vezes, os professores mesclavam suas atividades de docência com outras atividades profissionais, o que prejudicava a qualidade do ensino ministrado (FARIA FILHO, 2000).

Com a qualidade do ensino escolar, por vezes comprometida, o narrador de *Infância* conseguiu suporte no processo de alfabetização, aproximando-se de outras personagens femininas, como a prima Emília, com quem o menino compartilhava suas aventuras pelas sendas do mundo das letras e também a quem confessava suas dúvidas e dificuldades. Ela era uma referência para quem já havia passado por tantas situações humilhantes e embaraçosas, tanto no meio doméstico quanto no ambiente escolar. Após uma experiência desastrosa numa noite em que o pai ordena ao menino que leia, em voz alta, este recorre à Emília na vez seguinte. Tinha de provar ao pai que não era maluco, que ainda seria capaz de ler com fluência. Entretanto, no terceiro dia, o pai desistiu, sem mais nem menos, das noites de leitura. Emília representava, para o narrador, a derradeira chance por meio da qual ele poderia tornar-se um leitor de verdade. A prima inspirava-lhe confiança, era alguém com quem poderia demonstrar sua insegurança. “Emília não era deste mundo. Só se zangou comigo uma vez, no dia em que, tuberculosa, me viu beber água no copo dela. Um anjo.” (p. 190)



Com a ajuda da prima, mesmo vivendo num ambiente hostil, suportando as agressões do pai e já sem a autorização dele para as noites de leitura, o menino mergulhou no mundo das letras e dos personagens, interessou-se por certas narrativas. Emília também o incentivou a ler sozinho, embora ele insistisse que seria incapaz de fazê-lo. Mas a prima estava determinada a mudar o destino daquele garoto.

Emília combateu minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam o céu, percebiam tudo quanto há no céu. [...] Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, por que não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante de meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? (p.190-191)

Desse modo, por intermédio de Emília, o narrador adentrou pelo caminho da leitura com prazer. Os impressos não eram mais papéis borrados de tinta preta, mas algo que lhe proporcionava alegria. Longe das punições e das humilhações por que passara, agora havia descoberto um novo mundo. Inicia-se aí uma nova relação com o processo da leitura e da escrita, uma relação de intimidade que nunca havia experimentado antes. O adolescente se via como se fosse cada um dos personagens das histórias, sem as intervenções e cobranças do pai e da dura realidade escolar. Pôde isolar-se e mergulhar sozinho no mundo dos sonhos que descobrira graças à intermediação de Emília. Foi ainda com a prima que procurou Jerônimo Barreto, que era proprietário da maior biblioteca da cidade, para solicitar-lhe o empréstimo de seus livros.

Compartilhava também com a prima as suas leituras, mesmo quando discordavam em relação a algo, como por exemplo, com o folheto *O menino da mata e seu cão Piloto*. Após essa leitura, surge uma discordância: Emília achava que o folheto não poderia ser lido, pois era coisa proibida. Trata-se do período em que o menino Graciliano, já alfabetizado, desejava ler, mas não possuía condições financeiras para adquirir livros. Nesse ponto, a narrativa mostra que a cumplicidade entre o narrador das memórias e a prima ia além de dependência, como no início do processo. O menino agora conseguia ter suas próprias opiniões e até fazer suas próprias escolhas, desvencilhando-se assim, da influência de Emília. Construía, desse modo, sua autonomia, como leitor e como indivíduo.

## Considerações finais

As personagens Dona Maria (mãe do narrador), Mocinha, as professoras D. Maria, D. Maria do Ó, D. Agnelina e Emília, a prima do narrador, tendo em vista o contexto de um país, cujo atraso tem como algumas de suas razões o fato de ainda sofrer os efeitos de uma “herança colonial e escravista” (SCHWARZ, 1999, p. 120) em que, naturalmente, o papel do sexo feminino, em especial, no fim do século XIX e no início do século XX, era dado como secundário, restringindo-se apenas às tarefas domésticas e conjugais, destacam-se como mulheres, que, de alguma forma, mexendo-se apenas dentro de seus estreitos limites, intercederam, de algum modo, na vida do narrador de *Infância*, um menino tímido e acochado pela violência física dos pais e de boa parte dos educadores da época, tendo em vista a prática escolar em voga na época, ou seja, no período da Primeira República.

As personagens femininas de Graciliano Ramos, em *Infância*, são construídas a partir de uma força que emana da sua notória fragilidade. Com todas as dificuldades por que passam, aproximam-se da Literatura que é a porta de entrada para um mundo desconhecido até então para elas. É dessa aproximação que se vale o menino Graciliano Ramos inicialmente, pois anseia pela possibilidade de conseguir ler. Em alguns momentos, devido ao modo violento com que é tratado, muitas vezes, sente-se confuso: simultaneamente, há atração e repulsa pelo ato da ler, o que não interferiu para que o escritor se transformasse num dos maiores prosadores de nossa Literatura.

No contexto dessa constante busca pelo conhecimento, por vezes tortuosa, destacamos as palavras de Freire (1996), quando assinala que somos os únicos seres dotados da faculdade de captar com profundidade os acontecimentos da realidade que nos cerca e, por essa razão, vivemos num contínuo processo de construção do conhecimento, não obstante as ameaças às quais somos sempre expostos. Portanto, para nós, “*aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender, para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...]*” (FREIRE, 1996, p. 35 - Grifos do autor).

Nessa fase de construção, desconstrução e mudanças significativas na infância e na adolescência do narrador, como afirma Oliveira (2014), “são mostradas as diferentes etapas de conhecimento que o menino que o narrador foi, dos dois aos onze anos de idade, alcança sobre o mundo que o rodeia.” (OLIVEIRA, 2014, p. 117). Bines (2009) sobre a importância da fase infantil na formação do indivíduo, afirma que “a infância abre o espaço da

história [...]. A criança que acessa pela primeira vez a linguagem tem uma experiência da própria língua, na sua gênese.” (BINES, 2009, p. 6)

Nesse sentido, no processo de alfabetização do narrador de *Infância*, a intermediação das mulheres, seja na esfera doméstica ou escolar, sinaliza como as “práticas socioculturais [...] foram sendo apropriadas e resignificadas pelas gerações de mulheres e homens, meninos e meninas que viviam no agreste urbano-rural brasileiro do começo do século XX” (GUEDES-PINTO; FONTANA, 2009, p. 26).

Não obstante todos os obstáculos que lhes eram impostos, na trajetória da construção dos caminhos que levariam o adolescente Graciliano Ramos à alfabetização e também à prática da escrita, as mulheres com quem conviveu na família e na escola, representaram um marco extremamente positivo no processo de conhecimento e de abertura na visão de mundo do narrador, transformando assim, seus conceitos e seus valores, no contexto de uma sociedade patriarcal e autoritária, o que se manifestava de forma contundente, tanto no ambiente doméstico quanto no meio escolar.

## Referências

- ARIËS, Philippe; BEJIN, André (orgs.) **Sexualidades ocidentais**. Trad.: Lígia Araújo Watanabe e Thereza C. F. Stummer. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BINES, Rosana Kohl. **A arte da canhota: o corpo da criança na escrita de Nuno Ramos**. (2009). Disponível em: [www.gelwww.gelbc.com.br/pdf\\_revista/3303.pdf](http://www.gelwww.gelbc.com.br/pdf_revista/3303.pdf). Acesso em 12 de maio de 2019.
- BOURDIEU, Pierre. “Gostos de classe e estilo de vida” In ORTIZ, Renato. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- FARIA FILHO, L.M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento urbano**. 16ª Ed. São Paulo: Global, 2006.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia, FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **As mulheres professoras, as meninas leitoras e o menino leitor: a iniciação no universo da escrita no patriarcalismo rural brasileiro**. Uma leitura a partir de *Infância*, de Graciliano Ramos. Acessível em [www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22593.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22593.pdf) Acesso em 13 de março de 2019.
- MORAIS, M.A.C. de. A leitura de romances no século XIX. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 45, 1998.

- OLIVEIRA, Ana Maria Abrahão dos Santos. **Memória, testemunho e escrita melancólica em Memórias do cárcere e Infância**, de Graciliano Ramos. (2014) Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos Literários) Instituto de Letras. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.
- PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1998.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. 28ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Memórias do cárcere**. 37ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2001. Vol. 1
- RIBEIRO, A. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Melo. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**. (2009) Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042009000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em 20 de janeiro de 2019.
- SCHWARZ, Roberto. **Sequências brasileiras**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- VILLELA, H.O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

## “FANFICS” E CARTAS PÓSTUMAS NA INTERSEÇÃO LITERATURA BRASILEIRA E PRODUÇÃO DE TEXTO<sup>52</sup>

Rosani Muniz Marlow (UFES)<sup>53</sup>

Aline Prúcoli de Souza (UFES)<sup>54</sup>

“Uma das alegrias da literatura está em que ela cria a possibilidade de estabelecer conversas mansas com pessoas ausentes e mesmo mortas”  
(ALVES, 2008, p. 59)

**Resumo:** Este trabalho analisou uma atividade realizada em sala de aula, no primeiro semestre de 2018, com alunos do Ensino Médio, na qual os discentes realizaram pesquisas acerca da biografia de autores da literatura brasileira e também produziram redações de contos “fanfic” ou de cartas póstumas como estratégias interlocutórias para “dar voz” aos alunos e aos literatas, a fim de aproximá-los pelo “poder da palavra”. Para isso, foram considerados preceitos teóricos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, [1979]1997), cujo ensino aperfeiçoa a habilidade comunicativa do aluno para torná-lo protagonista do seu discurso; bem como contribuições sobre letramentos (KLEIMAN, 2006) e a Teoria da Recepção (ISER, 1996; 1999) para a compreensão da mudança de foco da Teoria da Literatura ao pensar o leitor. Essa interface teórica proporcionou o estudo de ícones da literatura brasileira em conjunto com uma produção textual que considerasse o conhecimento de mundo, os interesses e as experiências dos discentes.

**Palavras-chave:** Interface. Literatura. Produção de texto.

### INTRODUÇÃO

Os anos 90 marcaram importantes avanços nas pesquisas linguísticas. Entre eles, os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) sobre os gêneros discursivos, constantes da obra póstuma “Estética da criação verbal”, de 1997. Na esfera escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 1990,

---

<sup>52</sup> Este texto reverbera trabalho apresentado na V Semana de Letras “Língua e Literatura: resistências na Educação” - IFES - *campus* Vitória, de 14 a 16 de maio de 2018, sob o título “Gênero discursivo, produção de texto e literatura brasileira: uma interface em contos e cartas”.

<sup>53</sup> Mestra em Estudos Linguísticos (UFES). Professora do IFES Vitória. E-mail: rosanimarlow@gmail.com.

<sup>54</sup> Doutora em Literatura (UFES). Professora do IFES Vitória. E-mail: alineprucolisouza@hotmail.com.

colocaram-se como material de auxílio para professores quanto aos conteúdos e métodos das disciplinas do Ensino Fundamental, inclusive Língua Portuguesa, e anunciavam novos tempos sobre como ensinar a ler e a escrever.

O PCN de Língua Portuguesa reconhece, desde o início da década de 80, uma “necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita” (BRASIL, 1997, p. 19). Assim, o PCN vem apresentando uma série de novas ideias e propostas para o ensino de Língua Portuguesa, dentre elas a psicogênese da língua escrita<sup>55</sup>, de Ferreiro e Teberosky, que influenciou sobremaneira a visão e as práticas sobre a alfabetização, e a produção de gêneros discursivos, de Bakhtin, numa perspectiva de língua em uso e de interações sociais porque: “Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (BRASIL, 1997, p. 21).

Tais abordagens discordavam de práticas escolares com “‘textos’ que só servem para ensinar a ler” (BRASIL, 1997, p. 29) porque não valorizavam a capacidade cognitiva humana nem o conhecimento de mundo decorrente da própria inserção desse indivíduo numa sociedade letrada. desta forma, os PCN de língua portuguesa critica práticas escolares de ensino de língua materna desvinculadas de uma realidade histórico-social do indivíduo, e especialmente sobre a leitura afirma: “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p. 29).

Este trabalho pretende ampliar a discussão proposta pelo documento do MEC, através de uma reflexão que toma por base, respectivamente, Bakhtin (1997) e os estudos sobre os gêneros discursivos, Kleiman (2006) e a representação do professor no incentivo à prática da escrita, assim como objetiva pensar a recepção de obras e autores pelos alunos, considerando, para isso, o ato da leitura, isto é, a teoria do efeito estético formulada na década de 70 pelo estudioso alemão Wolfgang Iser (1996; 1999).

## A face dos gêneros discursivos na escola

Falar em diversidade textual, em textos reais como unidade de ensino e em necessidades de interação comunicativa é falar em gêneros

---

<sup>55</sup> Estudos sobre a aquisição da escrita na infância realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil a partir da década de 80.

discursivos, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 262). Segundo Bakhtin, só há comunicação, fala e escrita através de gêneros do discurso. Há um infindável repertório de gêneros à disposição dos sujeitos desde que aprendem a falar, pois: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Luiz Antônio Marcuschi (2003) conceitua os gêneros como textuais e os define como fenômenos históricos vinculados à vida social e cultural, sujeitos a variações e transmutações. São textos materializados no dia a dia e, como entidades comunicativas, por meio deles a comunicação entre sujeitos se estabelece. A necessidade de firmar os gêneros discursivos ou textuais como ferramenta de ensino faz com que Marcuschi (2003) e Ingedore Koch (2003) abordem essa questão, orientando na conscientização do uso de gêneros em sala de aula. Segundo Marcuschi (2003), os gêneros textuais são importantes para a compreensão e a produção de textos, pois estes se manifestam sempre em um ou outro gênero. Dessa forma, o autor concorda com os PCNs quando afirmam que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros orais e/ou escritos.

Koch (2003), na obra “Desvendando os segredos do texto”, trata dos gêneros na escola como ferramenta de comunicação e objeto de ensino e aprendizagem. Ao apresentar possibilidades de como ensinar produção textual, a autora cita os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), para os quais a escola deve negar-se a ser lugar particular de comunicação, entendendo que deve haver uma continuidade absoluta entre o exterior da escola e o seu interior, sendo os gêneros inseridos e ensinados em sua função social.

### **A face da produção de texto na escola**

A realização de qualquer atividade social mediada por textos na escola, segundo Kleiman (2006), precisa ir além da mera atividade escolar de “aprender o gênero”, que esvazia a autenticidade da prática escolar de leitura e escrita. Como bem pontua Kleiman (2006), as atividades linguísticas atualmente promovidas pela escola são as norteadas pelo livro didático e fundamentadas nos PCN de Língua Portuguesa (1997), especialmente na teoria dos gêneros de Bakhtin (1979).

No entanto, por mais pragmáticos que possam ser, as teorias e os documentos formais da educação são diretrizes teóricas que precisam encontrar respaldo prático e relevância de sentido no meio social, na comunidade em que se vive, tanto para o professor como para os alunos. Se é

possível fazer uma relação com o analfabetismo funcional, no qual a incapacidade do uso do código escrito ou até mesmo da oralidade condiciona o sujeito a uma posição de marginalização social, teríamos o “subletramento funcional”, no qual a desvinculação dos gêneros textuais de suas esferas sociais, na escola, faz dos mesmos corpos sem vida para dissecação pelos alunos em experiências textuais escolares. Sem observar esse corpo em vida, tem-se uma visão estática, uma percepção não real de sua utilidade de gênero textual e instrumento de ação social. Portanto, é preciso neutralizar certas dicotomias presentes na escola “entre as práticas da vida (‘reais’, ‘autênticas’, ‘naturais’) e as práticas da escola (‘artificiais’, ‘ficcionalis’, ‘não naturais’)” (BUNZEN, 2010, p. 100).

Assim, Kleiman (2006, p. 78) aborda a necessidade de pesquisar a escrita para além de um modelo de letramento elitista, voltando-se para o estudo de etnográfico de grupos populares minoritários, mas que constituem comunidades de fala “que compartilham histórias de vida, experiências e território geográfico” e que estão comumente representados numa sala de aula.

Desta forma, Kleiman (2006) aponta para a ação social como ponto de partida para que a prática escolar seja autêntica. Ainda segundo Kleiman (2006, p. 85): “O ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar”, ou seja, o ensino comprometido com a prática social é caracterizado por atividades escolares que conferem sentido e funções sociais à escrita fora da sala de aula. Entende-se, aqui, como prática escolar autêntica, o resultado de um processo concreto de mobilização dos recursos de grupos de alunos para a ação via práticas letradas, capaz de torná-los autônomos, empoderados socialmente, resistentes à subalternidade e ao silenciamento comumente impostos às minorias (KLEIMAN, 2006, p. 87). Como lembra Bunzen, com base em Certeau (1994), “pensar a escola como uma esfera da atividade humana é também pensar as situações da vida cotidiana, mesmo que marcadas por processos institucionais” (BUNZEN, 2010, p. 100).

Portanto, o professor de língua portuguesa deve ser um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento. Mas claro, isso requer que a formação deste professor contemple uma formação social, mas não somente aquela formação social para o ensino não-formal, da qual se exclui a educação do ambiente escolar. O professor precisa ser formado para uma consciência social, que o capacite para mobilizar as capacidades dos alunos, para favorecer o protagonismo individual e grupal de aprendentes a fim de que assumam papéis sociais segundo suas necessidades e potencialidades. E



mesmo que não tenha sido essa a formação inicial do professor, mesmo que tenha sido falha essa abordagem nos cursos de graduação, a formação continuada, a experiência docente e o ativismo político-social podem, sim, contribuir para revelar a falsa e muitas vezes acomodada ou conveniente assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis hierárquicos imutáveis.

### A face da literatura na escola

Ensinar Literatura brasileira em escolas de ensino médio sempre foi e continua sendo um desafio dos mais fascinantes. Tendo em vista a ainda precária estrutura educacional pública e a negligência governamental com relação ao fomento de projetos de leitura, a disciplina de Literatura costuma ser encarada pelos alunos com surpresa e até certo menosprezo.

Quando se ensina Literatura, datas, nomes de autores e obras, e as características (bastante enrijecidas) de cada fase, escola ou movimento literário são o grande foco de interesse dos livros didáticos. Ao aluno cabe apenas compreender de forma cronológica e lógica todas as referências e informações recebidas em sala para que consiga localizar as características do estilo de cada autor ou de cada escola nos textos propostos, destacando excertos que validem a coerência de sua resposta.

Dessa forma, os momentos de análise e de interpretação aberta e despreocupada a respeito de tais produções geralmente são curtos e mesmo contraproducentes se considerarmos a tentativa de preparar os alunos para as provas de vestibular, as quais não costumam reconhecer como válida a livre interpretação textual, mas a escolha da alternativa mais correta a respeito do sentido de determinado excerto literário. Em outras palavras, o que o leitor tem a dizer a respeito daquilo que ele lê segue sendo pouco valorizado e, por vezes, completamente silenciado pelas práticas de leitura realizadas com o intuito de induzir o leitor a alcançar a resposta adequada ou desejada.

Em “O prazer do texto” (1973), Roland Barthes instiga-nos a pensar a respeito do leitor ao lançar a seguinte pergunta: “Escrever no prazer me assegura – a mim escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor é mister que eu o procure (que eu o ‘druague’), *sem saber onde ele está*” (BARTHES, 2008, p. 9). Levando-se em conta, portanto, que todo autor deseja ser lido e, mais do que isso, queira “dragar” seu leitor, é fundamental considerarmos, enquanto professores, a perspectiva do leitor, o “verdadeiro receptor dos textos” (ISER, 1996, p. 49).

Segundo Iser (1926-2007), “a obra literária tem dois polos que podem ser chamados polos artístico e estético. O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor” (1996, p. 50), isto é, mais do que mero receptor, para Iser, o leitor é um coautor na medida em que finaliza, por assim dizer, o processo iniciado pelo autor.

### Uma proposta de interface linguística na escola

Para ilustrar a reflexão proposta, este trabalho apresenta os resultados de atividades em grupo propostas para três turmas do Ensino Médio (EM), sendo uma do primeiro ano e duas do terceiro ano, durante os meses de março e abril de 2018. A atividade previa a pesquisa da biografia de autores clássicos da literatura brasileira, escolhidos pelos alunos, e a redação de conto “fanfic” ou de cartas pessoais (ou póstumas), como estratégias interlocutórias para “dar voz” aos alunos, bem como aos literatas, a fim de aproximá-los “pelo poder da palavra”. A escolha do interlocutor foi facultada ao grupo, apenas com a orientação de que fosse um autor ou autora ou personagem da literatura brasileira. A reação demonstrada pelos alunos ao fato de não haver a determinação prévia de quem deveriam pesquisar foi positiva, o que demonstrou que muitos de fato têm suas preferências literárias, o que inclui autores contemporâneos. A tabela 1 informa as personalidades escolhidas pelos alunos das três turmas envolvidas nas atividades.

**Tabela 1 - Autores brasileiros escolhidos pelos alunos**

Turmas	Gênero	Autores
1 (2º ano)	Cartas pessoais / póstumas	Carolina Maria de Jesus; Clarice Lispector; Cora Coralina; Gregório de Matos; Jorge Amado; José de Alencar; Maurício de Souza; Monteiro Lobato; Pedro Gabriel; Raquel de Queiroz; Rubens Braga; Vinícius de Moraes;
2 (3º ano)	Contos “fanfic”	Álvares de Azevedo; Clarice Lispector; Machado de Assis; Monteiro Lobato; Paulo Coelho; Pedro Bandeira;
3 (3º ano)	Contos “fanfic”	Caio Fernando Abreu; Clarice Lispector; João Guimarães Rosa; Machado de Assis; Mário Quintana; Maurício de Souza; Monteiro Lobato.

A atividade proposta se dividia em duas partes: um trabalho escolar escrito e uma apresentação cultural. Para o trabalho escolar, que previa a pesquisa de biografias e a redação de gêneros textuais específicos (cartas pessoais ou contos “fanfic”), as turmas deveriam observar critérios, que incluíam: características que estabilizam os gêneros, formatação conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para trabalhos acadêmicos, em especial: citações diretas e indiretas referenciadas, e monitoramento do texto conforme a norma-padrão da Língua Portuguesa. Para a apresentação cultural, os alunos tiveram a liberdade de ensaiar e apresentar sua produção, muitos, inclusive, caracterizados dos personagens. Para valorizar o evento e a criatividade dos alunos, as apresentações foram realizadas em miniauditório climatizado e com recursos de som, imagem e iluminação.

Para todos os grupos, o objetivo de se pesquisar a biografia do autor ou autora que escolheram é aproximar aluno e literata como interlocutores, para a escrita dos gêneros: seja como remetente e destinatário de cartas, seja como personagens de uma mesma narrativa. Ler um pouco da vida e da obra do erudito escolhido poderia despertar interesses comuns que facilitassem a interação proposta pela atividade. Através do estudo dos gêneros discursivos definidos para as atividades, os alunos, além de aprenderem a redigir conforme as suas especificidades, fizeram das cartas e dos contos de ficção instrumentos para que a sua voz fosse ouvida, e mais: instrumentos para dar vida a outras vozes já silenciadas pela passagem terrena.

Os gêneros textuais escolhidos, a carta e o conto, estavam sendo abordados em lições propostas pelo livro didático em uso pelas turmas, o que também colaborava com a pesquisa. A atividade, no entanto, tornou a apreensão dos gêneros mais próxima da realidade dos alunos porque consideraram os interesses dos mesmos. No caso da carta, a atividade previa a escrita de duas cartas: na primeira, o grupo seria remetente, e na segunda, o grupo seria destinatário, sendo o interlocutor o mesmo: o autor ou a autora ou o personagem da literatura escolhido. No caso da “fanfic”, a narrativa deveria ter, entre os personagens, os literatas escolhidos.

Concluída a atividade avaliativa e encerrados os *feedbacks*, a professora comunicou às turmas o desejo de utilizar os textos escritos num artigo científico para o evento acadêmico que estava com inscrições abertas, e os alunos que concordaram em ceder os seus textos devolveram os mesmos à professora.

De uma forma geral, a interseção gêneros discursivos, literatura e produção de texto pode ser organizada na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Interface teórica

Teoria	Prática
Gênero Discursivo	Proporcionar a oportunidade de o discente reconhecer as características dos diversos gêneros e produzi-los numa finalidade social real. No caso das cartas pessoais, a “interação com mestres da literatura” orientou a escrita para uma redação que se propunha mais adaptada à situação de formalidade. No caso da produção de uma variação do gênero conto, a “fanfic” foi recebida com frisson entre os alunos, visto ser uma narrativa de ficção cujos personagens são fãs e ídolos.
Literatura Brasileira	Aproximar o discente da vida e da obra de personalidades da literatura que têm, de alguma forma, a admiração dos alunos, propondo uma recepção de seus textos com uma interação tal na qual se tenha a voz do aluno e do outro, o autor ou autora ou personagem da literatura escolhido, compartilhando vivências e trocando experiências.
Produção de texto	Orientar os alunos para o monitoramento do seu texto, visando ao atendimento de convenções gramaticais quando estas são esperadas. Tem-se, pois, a oportunidade de o professor ser mediador de novos conhecimentos, incentivando a criatividade e valorizando a produção textual do aluno.

Dada a limitação deste espaço, foram escolhidos três textos dentre os 25 que foram produzidos, os quais tiveram transcrição literal, porém perderam a estética original definida pelos alunos autores. Importante registrar ainda que estes textos se tornaram representativos dos demais, na medida em que a qualidade e a criatividade das outras produções foram, da mesma forma, notáveis. Inclusive, por esta razão foram preservados os nomes dos alunos autores, sendo esta também uma atitude em prol de serem reconhecidos por suas obras,

**Exemplo 1: Cartas póstumas nº 4 - Gregório de Matos<sup>56</sup>**

[Carta A]

Vitória/ES, 3 de abril de 2018

Caro Boca do Inferno,

---

<sup>56</sup> Alunas coautoras: Bruna Rangel Cunha, Eduarda Pylro Magesk e Sofia Brunoro Martins Ribeiro.

Meu nome é indignação, e venho por meio desta carta pedir-lhe alguma consolação. Sempre fui um grande fã do seu trabalho, adorava a forma como você criticava a população corrupta, que insistia em dizer que a culpa do Brasil estar de tal forma, é unicamente, dos políticos maus caracteres que, ironicamente, os próprios haviam elegido.

Anos se passaram desde a sua morte e, infelizmente, a situação só piorou desde então. Há a corrupção presente no superfaturamento de um aeroporto, que gastou o dobro do planejado e ainda demorou mais de uma década de atraso para ser entregue; mas, também, há aquela corrupção “boa”, que é baseado na “compra” de pessoas a fim de que essas, consideradas novas na zona de trabalho, não atrapalhem os “esquemas” das que estão lá há mais tempo, não importando o que a lei diz, mas sim o que o mestrado manda. Vejo, também, jovens sendo discriminados pela sua cor, pela sua forma de amar ou pela sua forma de viver. Observo que diversos brasileiros trabalham até morrer para alcançar seus sonhos e, mesmo assim, não os alcançam, ao passo que outros apenas precisam mentir de maneira convincente para ganharem votos que os tornarão milionários a custa de uns hospitais ou algumas creches superfaturadas.

Enfim, é com isso que convivo todos os dias, om essa tristeza de saber que mesmo conhecendo quem é o vilão da história, não haverá um herói para derrotá-lo, porque esses, também, se tornaram vilões. Algumas vezes, damos sorte e alguns heróis recusam-se a se entregar a essa hipocrisia diária. Esse é o termo para aqueles que não são corrompidos neste mundo – heróis -, mas, infelizmente, tem sido cada dia mais difícil encontrar pessoas com caráter assim.

No final disso tudo, eu só queria saber uma coisa: aqueles que passaram impunes em vida, pelo menos estão sofrendo na morte? Bem, conto que você esteja no inferno realmente, para que, assim, possa responder à minha pergunta.

Por agora, é só isso. Espero não ter atrapalhado sua sessão de bronzamento natural e que possa me responder o mais breve possível, pois já começo a duvidar se eu estou mandando uma mensagem do Brasil para o inferno, ou do inferno para o Brasil.

Até, e fique em paz (ou não)

Cordialmente,

A indignação do leitor.

//////////

[Carta B]

Inferno, não sinto mais o passar dos dias

Caro companheiro de revolta,

Apesar de ser conhecido como o Boca do Inferno, não sei se sou a melhor pessoa para sanar sua dúvida, aqui ninguém vê, ninguém fala, nem impugna, só ouço gemidos de lamentação de todos que viveram como quiseram, mas no fim se descobriram como meros mortais.

Mas não me interprete mal, não vos digo que tenha meda de viver, viva intensamente, não te atrevas a esperar o tempo, pois são curtos os dias e breves as horas, por isso, desfrute da vida, mão não esqueça que aqui todos pagam os seus vícios, do pobre ao rico, se hoje és flor, será caveira amanhã.

Em seu mundo são todos escravos do dinheiro e da boa imagem, aqui todos são iguais, somos apenas ovelhas desgarradas clamando o perdão do Senhor. Talvez esse perdão divino não seja como todos dizem, talvez o Senhor não tenha em perdoar se empenhado, ou será que seu perdão não bastou para perdoar tais ovelhas desgarradas?

Vejo aqui os que me descreveu, os que nos querem governar cabana e vinha, não sabem governar nem sua cozinha, mas podem governar o mundo inteiro.

Vejo aqueles que roubaram e/ou mataram, estes que vemos explicitamente indo contra as regras.

Mas vejo também aqui pessoas ditas boas e honradas que agora o diabo insiste em cobrar justiça.

Encontrei a pouco, aquela senhora que frequenta todos os cultos, mas que a vida do vizinho escuta, espreita e esquadrinha em busca de qualquer erro que o leve a praça.<sup>57</sup>

Trombei também com aquele santo homem que prega sempre lindas palavras na igreja, mas só para aqueles que são generosos na hora do dízimo.

Estava observando aquela mulher que todos adoram, bem sucedida e dita bondosa, mas quando via alguém necessitado, virava as costas.

Estava agora trocando uma ideia com aquele bom homem, trabalhador e engraçado, aquele mesmo que todos chamam pro churrasco, que bebe socialmente com os amigos, chega em casa e espanca sua mulher que não lavou a louça.

---

<sup>57</sup> Trechos da “Carta ao leitor” foram retiradas de poemas do próprio autor homenageado, Gregório de Matos.

Encontrei aquele homem que se sentiu no direito de interpretar a roupa de uma mulher como um convite.

Todos aqui como iguais, suplicando o perdão do Senhor e até nisso competem, alguém será perdoado? Quem é merecedor de perdão?

Engraçado que todas essas pessoa não me são estranhas e, muito menos, essa competição.

Todos os dias me pego pensando, não sei se morri e vim para o inferno ou se permaneço em casa, na velha cidade da Bahia.

Espero não te ver por aqui.

Cordialmente,

Boca do Inferno

## Exemplo 2: Cartas póstumas nº 8 - Monteiro Lobato<sup>58</sup>

[Carta C]

Vitória/ES, 23 de março de 2018

Monteiro Lobato,

Caro escritor,

Já é de conhecimento de todos, que suas obras são incontáveis sucessos que marcaram a infância das crianças da década de 20 e ainda das nossas no século XXI e ao decorrer do lançamento de suas histórias, pudemos observar a sua aproximação com o público infantil, como por exemplo o sucesso *O Picapau Amarelo*, que esbanja um diálogo rico e divertido que trouxe o interesse brasileiro pela literatura infantil, e que posteriormente veio às telinhas alcançando ainda mais pessoas que por ventura não tinham acesso aos livros.

Analisando todo esse cenário, venho trazer-lhe um questionamento que ronda minha cabeça desde quando era jovem e que perpetua atualmente e pretendo esclarece-lo agora que tenho essa oportunidade, minha dúvida é bem simples: eu queria saber de onde veio a inspiração para escrever contos tão engraçados e envolventes? E ainda: Quais foram as origens e raízes de sua vida que acabaram por influenciar sua brilhante mente à trazer alegria às

---

<sup>58</sup> Alunos coautores: Matheus Meier Schreiber, Marcus Louriçal Neves Filho e Natan Dalrio Gomes.

crianças? Sei que sua infância deve ter sido repleta de aventuras para que você trouxesse tanto conteúdo para seus contos, haja criatividade.

Obrigado pela atenção e que você continue com essa mente brilhante onde quer que esteja, estarei aguardando aqui pela sua resposta.

Um forte abraço de um leitor encantado!

Matheus.

-----

[Carta D]

7 Palmos abaixo da terra, 3 de abril de 2018

Matheus,

Prezado Matheus,

Li sua carta e tentarei sanar suas dúvidas. Desde já agradeço, é sempre bom receber cartas de fãs, que teve sua infância transformada pelos meus livros, e me impressiona que em uma de suas perguntas é comentado a respeito da minha inspiração para escrever as histórias, principalmente infantis, repletas de aventuras e brincadeiras que todos sempre mencionam. Pois bem, a minha inspiração para escrever é justamente essa: as crianças. De escrever para marmanjos já estou enjoado, bichos sem graça. Mas para crianças, um livro é todo um mundo. De tanto escrever para elas, simplifiquei-me e digo mais: meu sonho era de fazer livros onde as nossas crianças pudessem morar.

Quanto a sua segunda pergunta receio informar que minha infância não foi tão nobre e alegre como a infância de Narizinho ou Pedrinho e todas as crianças de meus livros. Perdi meus pais ainda jovem e aos dezesseis anos passei a morar com meu avô Visconde de Tremembé. Levava uma vida voltada para os estudos visando realizar o sonho de meu avô de me formar em Ciências Jurídicas. Bem, é basicamente isso, eu realmente espero ter conseguido esclarecer suas dúvidas.

Adeus meu caro amigo Matheus aguardo mais cartas suas. é muito bom saber que ainda há pessoas encantadas com as minhas obras depois de tantos anos fora de cena.

Atenciosamente,

Monteiro Lobato.



### Exemplo 3: “Fanfic” nº 3 - Machado de Assis<sup>59</sup>

Em 1895

Durante a aula de Língua Portuguesa foi proposto uma atividade a um grupo de amigos Ismael, Marcelo, Bruno, Tarciso e Matheus. O objetivo era criar um conto, algo que eles não julgavam-se aptos por tanto foram à biblioteca Nacional após a aula para pesquisar acerca do assunto.

Enquanto procuravam livros, discutiam o que deveria ser feito. Um senhor de aproximadamente 60 anos aproximou-se para oferecer ajuda e apresentou-se como Joaquim.

Matheus não parava de reclamar da atividade e pensou até mesmo em desistir, mas aquele senhor o incentivou pois parecia ser muito sábio e lhe falou que já havia escrito seiscentos contos.

Ismael espantou-se e disse:

- O senhor bem que podia nos dar um desses contos, já que tem tantos.

Os colegas concordaram.

Joaquim disse:

- Vocês são tão jovens, deveriam explorar suas imaginações e desenvolver o conto com a ajuda de cada um.

Marcelo respondeu:

- Não tenho lado criativo e não entendo porque estudamos isso...

Bruno o interrompeu:

- Não interessa temos que fazer a atividade e pronto!

Tarciso perguntou a Joaquim:

- Porque escreveu tantos contos?

Joaquim contou que tinha a necessidade de se expressar e que existiam sentimentos que ele não sabia como lidar e por meio da escrita podia se libertar deles.

Enquanto explicava os seus motivos houve uma identificação entre os meninos que perceberam que talvez conseguiriam fazer o mesmo e como se

---

<sup>59</sup> Alunos coautores: Bruno Devens Canno, Ismael Rodrigo Oliveira da Silva, Marcelo Miranda Ferreira Júnior, Matheus Hertz Ursini da Silva e Tarciso Almeida Ferreira Junior.

tratava de um trabalho em grupo poderiam unir suas ideias e criar algo em conjunto.

Aquele encontro com Joaquim foi uma fonte de imaginação e assim criaram um conto sendo eles mesmos os personagens, e que falava sobre a dificuldade dos alunos em escrever.

No exemplo 1, através das cartas póstumas A e B, as alunas coautoras puderam refletir sobre os problemas sociais da sua atualidade, século XXI, tendo como pano de fundo os problemas da sociedade da época de Gregório de Matos, século XVII. Chama a atenção a interação entre ambos, alunas e “Gregório de Matos”, e o reconhecimento de mazelas sociais em comum e que até nos dias atuais se apresentam sem solução, como a corrupção e o preconceito, que continuam sendo observados em diferentes situações. É perceptível também a apropriação do léxico da segunda carta póstuma, na qual “Gregório de Matos” é o remetente, numa intertextualidade com a obra do literata, a qual foi informada em nota de pé de página pelas próprias alunas.

No exemplo 2, também através de cartas póstumas, C e D, os alunos coautores tiveram a sensibilidade para fazer com que a voz de Monteiro Lobato novamente afirmasse o seu dom para a literatura infantil pelas crianças, ao responder às curiosidades dos alunos. É interessante perceber o zelo na escolha lexical quando os alunos escrevem para e quando assumem a vida e a voz de Monteiro Lobato.

No exemplo 3, um conto de ficção, ou “fanfic”, os alunos autores têm a honra de encontrar Machado de Assis no mesmo ambiente, uma biblioteca, sem esconder as dificuldades que tiveram para entender e dar conta de uma atividade de produção de texto. A narrativa também enfatiza a voz dos alunos em alguns momentos, por exemplo, quanto se queixam da atividade e quanto afirmam “não entendo porque estudamos isso”. Os alunos coautores, na “fanfic”, demonstram que o “criar um conto, algo que eles não julgavam-se aptos” tornou-se “um encontro” com seu ídolo, Machado de Assis, e uma “fonte de imaginação” para criarem o conto.

Em todos os exemplos, a proposta de aproximar alunos e literatas fica bem evidente, assim como os textos dos alunos autores são eficientes para alimentar a fantasia de que as vozes de Gregório de Matos, Monteiro Lobato e Machado de Assis foram de fato ouvidas numa interação que somente a Literatura é capaz de promover.

Tendo como fundamento a proposta de Wolfgang Iser, é possível compreender que a atividade desenvolvida pelos alunos de Ensino Médio ajuda a construir um objeto (cartas e “fanfics”) capaz de demonstrar, de

modo bastante concreto, como se dá o processo de coautoria a que se referiu o estudioso alemão. Afinal, a escolha do autor, para quem a carta deveria ser enviada, por exemplo, foi feita pelos alunos, os quais, de alguma maneira, foram provocados a rememorar suas experiências de leitura e detectar os elementos subjetivos que marcaram tal experiência. Conforme afirma Iser, “o que ele [o leitor] enfoca, torna-se tema para ele” (ISER, 1999, p. 148). A simples escolha de um nome dentre os vários escritores, portanto, demonstra que, de algum modo, o aluno compreendeu que, com relação à determinada obra ou autor, ele foi mais do que um mero leitor.

A parte da atividade que consiste em responder à carta em nome do próprio autor (considerando, portanto e inclusive, o estilo de escrita do mesmo), mostrou-se ainda mais significativa, no que se refere ao processo de coautoria, uma que vez que possibilitou ao aluno expressar mais objetivamente aquilo que o afetou no ato da leitura. Isso porque, ao tentar imitar o autor de determinado livro, recuperou e evidenciou sua memória afetiva com relação à obra, abstando-se da passividade a que sempre fora submetido para então reagir à leitura, (re)produzindo e relacionando contextos. Em outras palavras, os alunos tiveram a oportunidade de “dialogar” de forma mais efetiva com os autores escolhidos, bem como de apresentar a sua perspectiva dos fatos, concretizando, dessa forma, um efetivo processo de coautoria.

## Conclusão

É preciso que os professores se conscientizem de sua parcela de contribuição social pelo fato de fazerem parte da “instituição a quem é delegada a incumbência de pensar e de colocar intencionalmente em ação ferramentas que permitam o domínio de alguns saberes escolares específicos, socialmente legitimados” (BUNZEN, 2010, p. 109). Além disso, que os docentes acompanhem as mudanças de seu tempo e estejam abertos para novas perspectivas e novas aprendizagens.

E mais, que os docentes se voltem para a pesquisa científica, para o “desequilíbrio” de seus conhecimentos teóricos em busca de uma “equilibração” prática e ativa do ensino-aprendizagem, nas palavras de Piaget (1975), para que os docentes sejam, de fato, mediadores da educação social comprometida com a mobilização, a autonomia e a autoria dos alunos.

Através deste artigo, pretendeu-se mostrar que é possível promover uma interface teórica e viabilizar a pesquisa em memória de grandes ícones da literatura brasileira, a produção textual e a oportunidade de os discentes compartilharem suas experiências entre si. Nesse sentido, a atividade proposta foi realizada na contramão dos manuais de ensino de Literatura,

uma vez que incentiva e privilegia a produção do aluno, em detrimento de autores e obras relevantes no cenário literário contemporânea, mas distantes do imaginário do aluno e da realidade da sala de aula.

## Referências

- ALVES, Rubem. **Amigos Ausentes**. Ostra feliz não faz pérola. São Paulo: Planeta, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BRASIL. Ministério Da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 77-93.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

## ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA MÚSICA: FATORES MOTIVACIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR <sup>60</sup>

Edlaine Souza de Lima (IESP)<sup>61</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho destina-se a identificar a causa da falta de estímulo dos alunos no aprendizado da língua inglesa, bem como discutir o nível de consciência do professor como gerador de aprendizagem frente ao processo metodológico aplicado em sala de aula e indicar a música como elemento motivador no aprendizado da língua. A aquisição de uma língua estrangeira é vista como um grande desafio, por tanto aprender uma nova língua requer o uso de métodos que auxiliem aluno e professor a vencer este desafio envolvendo ambos em um processo ativo e prazeroso de aprendizagem. Nesse sentido buscamos apontar as atividades lúdicas, em especial a música, como um importante instrumento pedagógico para motivar o aprendiz no processo de aprendizagem da língua inglesa.

**Palavras-chave:** motivação; lúdico; música.

### Introdução

É necessário que haja mudanças no ensino de inglês nas escolas da rede pública. O ensino de uma língua estrangeira precisa ser fixado na comunicação, trata-lo de forma tradicional pode levar a ineficiência da aprendizagem da nova língua. É preciso que se utilizem métodos que levem o aprendiz a comunicar-se de forma afetiva na língua alvo e não ensinam apenas suas formas gramaticais.

Nesse sentido, propomos a utilização da música nas aulas de línguas inglesa, já que a mesma traz inúmeros benefícios para a aquisição da língua. Através da música pode-se promover o ensino da língua de forma mais autêntica já que as músicas trazem vocabulário simples, expressões idiomáticas e elementos culturais, além de transformar a sala de aula em um ambiente aconchegante, ajudando a motivar o aluno e levando a um aprendizado eficiente da língua.

---

<sup>60</sup> Este texto constitui um recorte de uma Monografia apresentada ao Instituto de Educação Superior da Paraíba, sob orientação do Professor Ms. Eraldo José de Aguiar Júnior.

<sup>61</sup> Pós-graduada em Ensino Aprendizagem pelo IESP; Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. E-mail: Souza.edlaine@hotmail.com

Nosso trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da música como contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas. Para alcançar nosso objetivo faremos, no primeiro capítulo, um estudo sobre a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem, bem como os tipos de motivação e as causas da falta de motivação na sala de aula.

Propomos no segundo capítulo uma reflexão sobre as práticas tradicionais de ensino e sobre a importância da inserção de métodos que levem dinamismo à aula e auxiliem a melhorar a relação entre professor e aluno.

No terceiro capítulo veremos o quanto é significativo o uso de músicas na aprendizagem de uma língua estrangeira. No quarto e último capítulo citamos exemplos de técnicas e atividades para auxiliar o professor na utilização de músicas em suas aulas.

O presente trabalho fundamentou-se teoricamente em pesquisas de sites, revistas e livros de renomados estudiosos da língua, devidamente citados, cujos conceitos favoreceram o desenvolvimento da Pesquisa e da Análise

## Motivação

Desde que foi implantada nas escolas como disciplina obrigatória a língua inglesa vem sendo ensinada através de práticas tradicionais, a maioria delas ligadas quase que exclusivamente aos chamados aspectos sistêmicos, isto é, à forma.

Um método muito difundido em nossas escolas é o método expositivo, que conduz o aluno a uma aprendizagem mecânica, fazendo-o apenas memorizar e decorar fatos, regras e definições sem ter uma sólida compreensão do assunto. Em uma aula expositiva é comum se ver alunos que parecem estar dormindo, ou prestando atenção em qualquer coisa menos na aula. E o mais incrível é que os próprios professores, talvez, estejam estimulando esse comportamento, através de atitudes que parecem bem intencionadas, mas acabam produzindo um efeito negativo nos alunos.

No método expositivo, os alunos não são estimulados a compreender os assuntos e o sistema da língua como um todo, incluindo não apenas definições gramaticais mas, principalmente, a cultura dos povos falantes nativos de inglês. Este tipo metodologia leva o aluno a não gostar da aula de inglês considerando-a “chata” e desnecessária.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o aprendizado deve ser visto como um processo dinâmico. O professor precisa mostrar as características da nova língua e a prática deve se sustentar em tarefas e projetos que despertem nos estudantes o interesse em aprendê-la. Um ambiente em uma sala de aula voltada ao ensino formal de uma língua estrangeira, sem a presença de elementos autênticos representantes dessa língua e de sua cultura, não produz motivação e não estimula o aprendizado. Portanto, a melhor maneira de fazer com esse aluno esteja centrado na aula é a proposta de atividades que o façam sentir necessidade de cumpri-las, ou seja, metas a serem realizadas.

Quando uma pessoa é motivada para alcançar uma meta, sua atividade consiste num movimento em direção a esse objetivo. O indivíduo é motivado quando revela, por palavras ou atos, que deseja alcançar um alvo. Porém, se há distância entre o indivíduo e o seu intuito, a motivação torna-se reduzida. Portanto, é importante que o professor construa atividades que ensinem o aluno a aceitar metas e a trabalhar para atingi-las.

Para atingir tais objetivos, o professor precisa estar atento aos diferentes tipos de alunos e a autoestima de cada um, para não supervalorizar alguns alunos e fazer com que outros sintam-se inferiorizados, um exemplo é elogiar a conduta de um determinado aluno, citando o nome, durante a realização de uma atividade, indicando assim, que os outros sigam o exemplo. O papel da autoconfiança na realização de metas é de suma importância.

Segundo James Kuethe (1974, p. 145) “quando o professor pode mostrar aos alunos que certas metas estão ao seu alcance, eles aceitarão as metas e serão motivados a alcançá-las a fim realizar o seu novo autoconceito”. De acordo com Pillet (199, p.63) “a motivação é fator fundamental da aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro e sem escola. Mas se não houver motivação, não haverá aprendizagem.”

A motivação, segundo o Dicionário Aurélio Buarque de Holanda (p.473), significa “conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta do indivíduo”. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave. Para Maslow (PILLET, 1986, pag. 67) um dos formuladores da Teoria Humanista, o comportamento humano pode ser motivado pela satisfação de necessidades biológicas, mas, quando o

homem consegue satisfazer essas necessidades, por exemplo a fome, a sede, o sexo, imediatamente surgem outras necessidades.

Maslow esquematizou uma hierarquia de sete conjuntos de motivos- necessidades conforme a sequência: necessidades fisiológicas, necessidade de segurança, necessidade de amor e participação, necessidade de estima, necessidade de realização, necessidade de conhecimento e compreensão, necessidades estéticas. Antes de suprir a necessidade de conhecimento e compreensão, o indivíduo precisa suprir as necessidades fisiológicas, as de segurança, as de participação e amor, as de estima e as de realização. Isso quer dizer que se o aluno chega à escola com fome, ou assustado, ou deprimido, ou com baixa auto-estima, sentindo-se infeliz, ele certamente não conseguirá concentrar-se na aula e não irá sentir-se motivado.

## Tipos de Motivação

A motivação orienta o comportamento do indivíduo para determinado objetivo. Para alcançar esse objetivo de forma prazerosa, estando motivado o aluno precisará estar envolvido em dois tipos de motivação:

- A motivação intrínseca (aquela que vem do próprio aluno): a vontade de aprender e de buscar soluções para os problemas; a escolha e a realização de tarefas que sejam atraentes e desafiadoras para ele. O estudante pode também sentir uma necessidade pessoal de reconhecimento social ou de aprovação no grupo.

- A motivação extrínseca (aquela que vêm de fora): notas, aprovação no final do ano, estímulo familiar por médias elevadas. Esses elementos não podem ser o fim em si mesmo, mas se utilizados com critério e bom senso fazem surgir, ou ressurgir, a motivação intrínseca.

As atividades realizadas por interesse extrínseco podem proporcionar uma melhora tanto no desempenho como no aprendizado. Assim o aluno motivado, intrinsecamente, busca realizar atividades que o satisfaçam e envolve-se verdadeiramente na execução das atividades. Para James L Kuethe (-1974, p. 145):

Quando há motivação intrínseca para adquirir o conhecimento particular de uma determinada habilidade, a aquisição é a meta da aprendizagem e



também a sua recompensa. Quando há a intenção de aprender para conquistar a aprovação dos pais ou do professor a aprendizagem é extrínseca e pode levar o aluno a um desvio do caminho da aprendizagem, para um caminho que seja menos laborioso.

A motivação extrínseca é mais presente nas escolas para promover a participação dos alunos nas atividades. Porém o que podemos constatar é que as práticas utilizadas pelos professores não levam o aluno a participar da aula e nem a gostar da mesma, fazendo com que ele assista às aulas, apenas pela obrigação de obter notas, para ser aprovado no final do ano letivo, sem qualquer aprendizado da língua. Ao invés de motivar os alunos as notas têm por vezes um efeito contrário, os pais e a escola levam o aluno a dar demasiada importância às notas, muitas vezes os alunos trapaceiam nos testes só para obter boas notas sem se importar com a aquisição de conhecimentos e habilidades.

## Desmotivação

A motivação pode ser ativada tanto por fatores internos como externos. As características dos ambientes que frequentamos representam fatores externos. Por exemplo, se o ambiente em que o aprendizado da língua deve ocorrer for autêntico e proporcionar atividades voltadas aos interesses do aprendiz, o grau de motivação será alto. A origem da motivação é sempre o desejo de satisfazer necessidades. O ser humano é um animal social por natureza e, como tal, tem necessidade absoluta de se relacionar com os outros de seu ambiente. Essa tendência integrativa da pessoa é o principal fator interno ativador da motivação para muitos de seus atos. Se o aluno estiver em um ambiente no qual ele possa interagir e participar ativamente terá uma forte e imediata motivação para assimilar todos os conteúdos apresentados pelo professor e resolver as atividades propostas. A reação normal da pessoa, quando compelida a uma atividade não resultante de um desejo de satisfazer uma necessidade, é a desmotivação.

O que acontece atualmente no ensino de inglês, é que inúmeros fatores desmotivadores, tais como: salas de aula com muitos alunos, professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de

avaliação com questões rigorosas que nada avaliam, repetição oral mecânica, etc. Esses fatores desmotivadores podem ser observados, principalmente, na rede de escolas públicas, onde o ensino de inglês não evoluiu do método de tradução e gramática utilizado desde o início do século. O método de tradução não mostra resultados imediatos e motivadores, nem permite que o aluno alcance a proficiência desejada, gera inevitavelmente uma certa frustração que, em maior ou menor grau, destrói a motivação

### 1.3 Language learning e language acquisition

O problema da desmotivação é frequentemente observado em salas de aula que enfatizam o *language learning*. Por outro lado, em programas que enfatizam o *language acquisition*, observa-se facilmente a ocorrência natural da motivação para o aprendizado de línguas, independentemente de idade. O *Language acquisition* (aquisição da linguagem) foi desenvolvido na década de 80, no sul da Califórnia pelo linguista Stephen Krashen, o método refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, na qual o aprendiz participa como sujeito ativo, processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico. Ele desenvolve familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário; é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa e pela identificação de valores culturais. Uma abordagem inspirada no *language acquisition* valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendiz.

O conceito de *language learning* está ligado à abordagem tradicional do ensino de línguas, assim como é, ainda hoje, geralmente praticada nas escolas de ensino médio da rede pública. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento, pelo aluno, da estrutura e das regras do idioma através de esforço intelectual e de sua capacidade lógico-dedutiva. No caso da língua inglesa ensina-se, por exemplo, o funcionamento dos modos interrogativo e negativo, verbos irregulares, modais, etc. O aluno aprende a construir frases no *perfect tense*, mas dificilmente saberá quando usá-lo. O *learning* transmite ao aluno

conhecimento a respeito da língua estrangeira, de seu funcionamento e de sua estrutura gramatical com suas irregularidades, de seus contrastes em relação à língua materna, conhecimento este que, espera-se, venha a se transformar na habilidade prática de entender e falar essa língua. Este esforço de acumular conhecimento torna-se frustrante na razão direta da falta de familiaridade com a língua.

Krashen(1980) conclui que *language acquisition* é mais eficaz do que *language learning* para se alcançar habilidade funcional na língua estrangeira, e que o ensino de línguas eficiente não é aquele atrelado a um pacote didático predeterminado, nem aquele que utiliza recursos tecnológicos, mas sim, aquele que é individualizado, em ambiente bi-cultural, que explora as habilidades pessoais do facilitador em criar situações de comunicação real, voltadas às áreas de interesse do aluno.

Ao privilegiar o uso de métodos tradicionais no ensino de inglês, o professor faz com que o aluno perca o interesse no aprendizado da língua, já que o mesmo não encontra relação entre a língua inglesa e a vida. Ele não considera que a língua inglesa possa ajudá-lo na vida profissional no futuro ou, que possa auxiliá-lo na obtenção de informações.

O professor que adota em sua metodologia um instrumento criativo para desenvolver os conteúdos, estará criando, automaticamente, um agente motivador que fará com que a aprendizagem seja conduzida e encarada como uma meta a ser conquistada na busca de um prêmio, o aprendizado. Usando criatividade em sala de aula, o professor despertará maior interesse nos educandos.

## ATIVIDADES LÚDICAS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

È notável nas salas de aula a falta de interesse de alunos pelos conteúdos que a escola propõe. Isso ocorre por causa da utilização de métodos e práticas que distanciam a escola da vida real. Diante dessa realidade, muitos professores têm se dedicado à procura de um método que mantenha os alunos atentos e interessados. Porém, encontrar um método ideal tornou-se uma tarefa quase impossível. Segundo os PCN(Parâmetros Curriculares Nacionais), a busca por um método ideal

acabou nos anos 1980. Não por que ele tenha sido encontrado, mas porque o aprendizado passou a ser dinâmico.

A variedade de atividades e o dinamismo nas aulas conseguem motivar o aluno e mantê-lo interessado em tudo o que o professor propõe. Os PCN (na área Linguagem e Códigos) sugerem que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser interativo, autônomo, recíproco, libertador e deve levar o aluno a tomar contato com os aspectos culturais que serão trazidos através conhecimento de um novo idioma. Ao trabalhar as aulas valorizando a cultura dos países, da língua estrangeira estudada como segunda língua, o professor leva um mundo novo ao aluno, repleto de informações, fazendo com que o mesmo passe a respeitar a individualidade do outro e aprenda a conviver com as diferenças.

Através da observação dos costumes e dos valores de outras culturas, o aluno compreende a própria cultura e entende o que fariam outras pessoas, de outros países, em determinadas situações. Contudo, para levar os aspectos culturais à sala de aula, o professor necessita de uma variedade de atividades que façam com que o aluno perceba esses aspectos de forma prazerosa, inserindo elementos de sua realidade às propostas oferecidas pela escola.

Conforme Paulo Freire (1994), a função do educador é formar educandos com consciência crítica, visualizando a realidade na qual estão inseridos. A condição para que a escola sirva aos interesses da população é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares que tenham ressonância na vida dos alunos. Os materiais fazem parte desse processo, pois, se bem selecionados, motivadores e significativos, irão ajudar o aprendiz a enxergar além de suas lentes. Então, os educadores atingirão os objetivos a que se propõem, motivando os educandos a aprenderem a língua estrangeira de maneira mais rápida e agradável.

Uma aula de idiomas tem de ser, acima de tudo, divertida ou, ao menos, atraente. O estudante deve ter a sensação de estar aprendendo “sem sofrer” e de sua aprendizagem ser eficaz e produtiva. Sendo assim, uma opção bastante difundida, que pode trazer resultados excelentes, é a utilização de atividades lúdicas, pois essas podem anexar as atividades escolares à realidade do aluno. Segundo o Dicionário Universal

(<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>) a palavra lúdico (de origem latina *ludu*, que significa jogo) refere-se a “jogos, brinquedos, divertimento, passatempos; relativo ao jogo enquanto componente do comportamento humano”.

O lúdico é, pois, um facilitador de interação social e da construção do próprio conhecimento. Nesse sentido, fica evidente a seriedade e a importância de seu uso no fazer pedagógico, pois, por meio dele, torna-se mais fácil, eficiente e prazeroso aprender e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O trabalho com atividades significativas, lúdicas, permite que os alunos estejam em contato com a linguagem total e não só com fragmentos da linguagem, fazendo-os tornarem-se mais críticos, participativos, mais sensibilizados pelas outras culturas, visto que o processo de ensino e aprendizagem de um idioma é construtivo e demanda criatividade e inovação. Além disso, as atividades lúdicas são um meio riquíssimo de promover interação entre o professor e o aluno e, principalmente, entre os próprios alunos, o que pode auxiliar no processo de aprendizagem promovendo a troca de idéias e experiências. Segundo Vygotsky (1989), para que haja uma boa aprendizagem é preciso interação. Ele propõe condições para isso acontecer, entre as quais é necessário destacar que as interações estejam dentro da "zona proximal de desenvolvimento", ou seja, a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com ajuda de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial), ajuda do professor ou dos colegas. Pela interação se evidencia a importância das atividades significativas e divertidas (lúdicas), pois são favorecedoras da interação. Estudos demonstram que através de atividades lúdicas, o educando explora muito mais a criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e a autoestima.

O indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças. Para Kuethe (1974)- “O solucionador de problemas é criativo e muitas vezes são capazes de ver a semelhança entre uma situação nova e outra de que já teve experiência.” Por isso, para tornar o aluno criativo e capaz de utilizar a língua estrangeira em diferentes situações comunicativas, o professor deve promover atividades que simulem inúmeras situações reais do processo comunicativo,

estimulando o aprendiz a pensar na melhor maneira de agir diante de uma situação real de comunicação.

Para Pillet (1986 p.100) “a simulação permite que os alunos vivenciem na sala de aula, situações da vida real, sentindo as responsabilidades correspondentes a essas situações.” Dessa maneira o aprendiz estará preparado para lidar com situações autênticas, que podem encontrar fora da escola. Porém, para que as atividades lúdicas auxiliem no processo de aprendizagem com sucesso, é preciso atentar para alguns pontos: É relevante, limitar o tempo para a realização das atividades: nem demasiado, nem pouco tempo para efetua-las. Para que a atividade não se torne enfadonhas ou muito curtas.;

Outro ponto primordial é esclarecer, para o aprendiz, o objetivo de cada atividade a ser desenvolvida em sala de aula e o porquê de aprendê-la. Assim, ele terá mais interesse em participar da mesma e não irá considerar a atividade uma brincadeira desnecessária.

### **Professor: principal ferramenta de incentivo**

Há muitas atividades lúdicas que são capazes de tornar uma aula interessante e motivadora, mas, algo que influi no desenvolvimento positivo de uma aula de língua (ou de qualquer outra disciplina), é a atitude do professor em relação aos aprendizes. Recomenda-se que o professor mantenha uma relação muito próxima aos alunos. Estes devem sentir o professor como um amigo, um parceiro. O professor tem um importantíssimo papel no processo de motivação do aluno e de incentivo no desenvolvimento da criatividade através de atividades lúdicas. É de suma importância que o professor encoraje o aluno a envolver-se na atividade proposta, estimulando-o no decorrer da mesma. Além disso, ao utilizar atividades lúdicas, o professor precisará observar o pré-conhecimento que o aluno possui de sua língua materna e de mundo, para que a atividade possa ter sentido e não se torne desmotivadora, podendo partir de um conhecimento prévio e sendo ampliado durante a atividade.

De acordo com os PCN( p ) “ um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a

projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender.” Ao observar o pré-conhecimento dos alunos, o educador produzirá aulas mais criativas e eficientes, o que fará com que ele próprio torne-se mais criativo, levando-o a induzir esse valor nos educandos.

É de suma importância que o professor trabalhe com os alunos atividades que os façam sentir-se capazes de aprender a língua inglesa, utilizando temas interessantes. O professor criativo e motivador pode incentivar o aprendiz a aprender a expor suas idéias, a compreender e respeitar as opiniões e atitudes do outro. Por outro lado, se o educador chega à sala de aula desanimado, ou se ele ficar constantemente repreendendo os alunos, sem permitir que os mesmos participem da aula, tomando atitudes autoritárias, poderá fazer com que os aprendizes sintam-se sem estímulo para estudar a língua inglesa.

Segundo Kuethe (1979, p. 109) “O professor rígido muitas vezes desencoraja o pensamento criativo rejeitando respostas que difiram do que ele procura). O comportamento rígido do professor torna os alunos agressivos, apáticos e insatisfeitos com a disciplina estudada.

Para Pillet (1986, p. 83.) “o comportamento do professor em relação aos alunos é de fundamental importância para que ocorra a aprendizagem.” Porém, é comum nos dias atuais, encontrar professores que não fazem o menor esforço para conviver amigavelmente com seus alunos e tomam atitudes autoritárias em sala de aula, num sistema que o ameaça de reprovação; fazendo assim, com que o aluno obtenha um sentimento de revolta com relação ao professor e a disciplina que o mesmo ensina. É esse comportamento do educador repreensivo que, muitas vezes, afasta os alunos da escola e diminui o interesse do aprendiz pelos ensinamentos que a escola propõe. É importante que o educador procure relacionar-se de forma amigável com os educandos e tenha a consciência de que tipo de método está utilizando em suas aulas, se esses métodos estão auxiliando, ou se estão afastando os alunos da aula. Uma forma de melhorar o relacionamento entre os professores e os alunos pode ser o uso de atividades lúdicas na aula. A seguir serão apresentadas algumas atividades lúdicas que podem auxiliar o professor a tornar a aula divertida e a melhorar a relação com os alunos.

## Algumas atividades lúdicas que podem auxiliar o professor de L2

Para motivar os aprendizes e tornar mais afetivo o ensino da língua inglesa, o professor poderá levar atividades em sala de aula a fim de ajudá-lo a conseguir realizar seus objetivos. Observem-se algumas:

**CONTAR HISTÓRIA:** A pronúncia clara, os gestos e a entonação da voz ajudam o aluno a entender a narrativa. Essa atividade aprimora a compreensão da língua estrangeira.

**CARTÕES POSTAIS:** Os estudantes produzem cartões postais e escrevem um pequeno texto, contando um pouco sobre um local escolhido por eles próprios. Logo após é necessário fazer contato com uma escola de outro país que queira trocar os postais com a turma. A atividade permite utilizar a língua numa situação real de comunicação e aprimorar a redação de textos descritivos e informais.

**FILMES:** Ao assistir um filme sem legenda os alunos treinam a escuta e anotam as passagens que não compreenderam para pesquisas posteriores. Em seguida todos debatem sobre o filme e a crítica. A próxima etapa envolve a produção de resenhas. Essa atividade aprimora a redação de textos e o enriquecimento do vocabulário.

**PALAVRAS CRUZADAS:** Nessa atividade, cabe ao aluno elaborar enunciados na língua estudada, e não apenas um exercício de tradução. Essa é uma maneira de estudar vocabulário e qualquer estrutura gramatical.

**LIVRO DE RECEITAS:** A turma traz de casa a receita predileta e a escreve na língua estudada, logo após cada aluno deverá ler a receita para a turma ensinando através de gestos o modo de preparo da mesma. Com essa atividade os alunos são estimulados a enriquecer o vocabulário e ainda praticam a linguagem oral.

**JORNAL:** Ao produzir um jornalzinho os estudantes são estimulados a escrever, pois abordam temas relacionados ao seu cotidiano. Eles podem produzir colunas de horóscopo e piadas, quadro de recados, críticas culturais, entrevistas e cobertura de eventos.

**VISITANTES ESTRANGEIROS:** O professor pode organizar, junto com o visitante, uma palestra sobre o país do mesmo que fale sobre



a cultura e os costumes do lugar onde ele nasceu. Para tornar o encontro mais rico, os alunos elaboram roteiros de entrevista com antecedência e pesquisam sobre a nação em questão.

**ATIVIDADES ONLINE:** São atividades que exploram o lúdico, pois usam ilustrações, movimentos e outros atrativos da *internet* para conquistar os alunos. O professor pode informar-se sobre *sites* que oferecem essas atividades e indicá-los aos alunos.

**MÚSICAS:** A música é uma excelente atividade pra enriquecer o estudo da língua, pois, a mesma serve para treinar a pronúncia, identificar sotaques diferentes, reconhecer elementos culturais, treinar a leitura e a audição. Esta atividade será melhor apresentada no próximo capítulo.

### **Música- um breve contexto histórico**

Segundo o dicionário de Aurélio Buarque (p. 477), música, vem do gregomousiké, pelo latim musica, é “a arte e a ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido.”

A música tem o poder de manipular as emoções humanas, ela tem o poder fazer rir, cantar e dançar; pode tornar as pessoas mais pacientes e doces. A música é, entre outras coisas, uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele e de concretizar novos mundos. Os filósofos Platão e Aristóteles já afirmavam que a música tem a capacidade de harmonizar, de favorecer o equilíbrio, de liberar as emoções. Não se sabe exatamente quando a música passou fazer parte das civilizações humanas, se conhece apenas que as mais antigas civilizações indígenas já utilizavam músicas em suas comemorações festivas. Há evidências de que a música é conhecida e praticada desde a pré-história. Provavelmente a observação dos sons da natureza desperte no homem, através do sentido auditivo, a necessidade ou a vontade de uma atividade que se baseie na organização de sons. Embora nenhum critério científico permita estabelecer seu desenvolvimento de forma precisa, a história da música confunde-se, com a própria história do desenvolvimento da inteligência e da cultura humanas.

Na vida tradicional das sociedades indígenas a música ocupa um lugar central na percepção dos grupos: é formadora de experiência social, é parte integrante das atividades de subsistência e é garantia da continuidade social. Para essas sociedades, a música é parte fundamental da vida, não simplesmente uma de suas opções. Além das culturas indígenas, a música ganha sentido diferente em outras culturas: A música chinesa antiga tinha a função de estabelecer uma harmonia entre o Céu e a Terra. Já no ocidente, a música passou por transformações notáveis ao longo do tempo, intelectualizando-se ao extremo - a fase já intelectualizada da música ocidental é conhecida no Brasil como música erudita ou clássica. Pode-se observar que nessa ou naquela cultura a música se instala como uma atividade quase sempre ligada a dados extra-musicais, ora tendo funções bem demarcadas em cerimônias rituais, em espetáculos de teatro, dança. Inicialmente toda música existente não era escrita e seria passada auditivamente de geração em geração. E, só quando passou a ser representada graficamente, a partir da idade média, a música passou, não apenas a ser ouvida, como também a ser lida. Dessa forma, passou a ser interpretada e modificada de acordo a necessidade a que iria destinar-se. A partir de então, a música passou a ser composta não apenas para ser utilizada em cerimônias religiosas ou para trabalhos teatrais, mas passou a ser feita também com intuito de protestar, de despertar sentimentos de amor, paixão, alegria. Passou também a ser usada para fins terapêuticos e educacionais.

Florence Nightingale, precursora da enfermagem moderna, ressaltava há quase 150 anos que a música seria um recurso terapêutico relevante.

A música passou a ser utilizada em hospitais a princípio, para entretenimento dos pacientes e acompanhantes, assim como para tornar o ambiente hospitalar mais agradável. Porém, com o passar dos tempos observou-se que a música levava os pacientes a uma melhora rápida, e, a partir de então surge a musicoterapia para auxiliar na recuperação dos enfermos e melhorar o ambiente hospitalar. A musicoterapia pode ser compreendida, de maneira bastante ampla, como a utilização da música com finalidade terapêutica. Ela trouxe benefício para todos envolvidos no ambiente hospitalar, já que a música pode ser uma experiência enriquecedora, não só para os pacientes e familiares, mas para todos os profissionais envolvidos.

Nas instituições religiosas a música é utilizada para criar um clima de harmonia no ambiente e para manter as pessoas concentradas na cerimônia. Há a música certa para cada momento da celebração: Momento de alegria, exultação, tristeza, confissão etc. As igrejas fazem uso constante de melodias durante os encontros religiosos por que a música pode mexer com um ser humano o suficiente para que o mesmo assimile uma ideia e entenda o que está acontecendo de forma mais clara. Nas igrejas, o tipo de música mais usado é a música sacra. A primeira característica de música sacra é que ela é diferente da música que se conhece, fora do ambiente eclesial, pois a mesma tem compromisso extremo com o divino. A segunda é que ela é, basicamente, acompanhamento para o texto a ser usado para fazer o sermão do dia.

Nas escolas vem crescendo o interesse de educadores pelo uso de música em suas aulas. Observa-se que são inúmeros os benefícios que a música pode trazer ao campo da aprendizagem. Com o poder de auxiliar a memorização de conteúdos, a música vem se tornando uma “arma” poderosa nas mãos de mestres interessados em melhorar sua prática de ensino e de levar aos educandos uma aprendizagem mais eficiente e prazerosa.

## A música e a aprendizagem de língua inglesa

Na década de 70, o psicoterapeuta búlgaro Georgi Losanov descobriu que a música barroca incentivava o lado direito do cérebro e a absorção de conhecimentos. Losanov descobriu também que os sons harmoniosos fazem com as pessoas se divirtam, aprendendo naturalmente, sem pressões. Além disso, a música é uma forma rica de indexar a memória, ou seja, ao se estudar um determinado tema através de uma música ou ao se ouvir um fundo musical durante o estudo do tema, o cérebro lembrará o estudo feito toda vez que se ouvir a música que foi utilizada. Segundo Celso Antunes (2006, p.64) ao indexar a memória através da música “estamos valendo-nos de um estímulo auditivo para reforçar a aprendizagem de um conteúdo qualquer.”

Atualmente se enfatiza a importância dos enfoques comunicativos na aprendizagem de línguas, aproximando o aluno de um idioma real com textos autênticos para escutar e ler, que favoreçam a

compreensão auditiva e leitora, ligada à linguagem gramatical. Sendo assim, pode-se direcionar ao uso da música como um instrumento rico para esta finalidade como também para a finalidade de motivação dos alunos, já que a música, além de chamar a atenção dos educandos, favorece o avanço deles em termos de aquisição da língua-alvo.

A música é um excelente estímulo à aprendizagem por que a associação entre as inteligências visuo-espacial e sonora implica em aprendizagem muito mais duradoura e muito mais motivadora, já que a música é capaz de aumentar a sensibilidade fazendo com que se aumente também a percepção de mundo, levando à tona as habilidades criativas do aluno, que compreenderá os conteúdos escolares com mais facilidade e poderá utilizá-lo com criatividade no seu dia-a-dia. O uso correto da música pode dar bons resultados em sala de aula, pois a mesma pode ajudar na concentração e no relaxamento dos seus discípulos. Algumas características intrínsecas à música são muito bem vindas em situações de aprendizagem: linguagem simples e natural, repetições, conteúdo interessante (algumas canções são verdadeiras histórias e discutem temas polêmicos). A música oferece oportunidade de discutir e analisar temas ligados à realidade do aluno e de buscar novas alternativas para solucionar problemas vivenciados pelos mesmos.

Segundo Parejo (2000; p. 07): “[...] cabe a música colocar-se a serviço da sociedade, recriando as dimensões humanas, estéticas, éticas sociais e por não dizer as dimensões do sentir, do prazer, da alegria, da esperança das quais tantas pessoas já se distanciaram.” Dessa forma, percebe-se que a música não é apenas um instrumento motivador para o aprendizado da língua inglesa, mas é também, uma forma de incentivar o aluno a crescer social e pessoalmente. A utilização de melodias pode ser considerada uma excelente estratégia para introduzir o uso prático da língua inglesa na escola, pois, os estudantes estarão em contato com elementos vivos da língua, como cultura, pronúncia nativa e vocabulário variado.

Além disso, a música é uma conexão direta com o mundo real e por isso, rompe o discurso de que o “inglês que se aprende na escola não é o mesmo utilizado nos países que usam a língua inglesa como língua nativa”. Através da música o professor pode trabalhar a cultura dos povos falantes nativos de língua inglesa, além melhorar a capacidade

auditiva do aluno, com relação à língua inglesa, e a pronúncia dos vocábulos. O trabalho com músicas, realmente, traz muitos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem de Inglês, porém, o professor precisa estar atento para não transformasse recurso em brincadeira por parte dos alunos. O professor precisa deixar claro para os alunos os objetivos da aula para que eles não pensem que a música é só para distrair ou que educador não está querendo dar aulas. O mestre também tem que atentar para a escolha das músicas, pois isso pode transformar a motivação do aprendiz em insatisfação. É importante que o professor discuta com os alunos que tipo de música eles gostam de ouvir, e, assim ele pode variar o ritmo e agradar toda a turma. É necessário também que o educador varie as atividades propostas ao utilizar músicas, pois, por mais que a turma esteja empolgada para ouvir a música na sala de aula, ao se separarem com a mesma atividade em todas as aulas, o recurso tornar-se-á enfadonho.

## Listening

Dois tipos de músicas podem ser utilizadas na aprendizagem de inglês:

Músicas didáticas: aquelas especialmente compostas para o ensino de um determinado aspecto da língua, como por exemplo, estruturas lingüísticas, vocabulário e funções. Estas músicas estão presentes em muitos materiais didáticos, principalmente aqueles utilizados para o público infantil, pois, para a criança não interessa o conteúdo da música, o simples fato de estar cantando alguma coisa em inglês, já é um grande estímulo.

Músicas autênticas: Estas despertam maior interesse em adolescentes e adultos por trazerem vocabulário ampliado e lhes despertar a curiosidade para descobrir o conteúdo da letra. Esse interesse pode auxiliar o professor com relação ao trabalho com as habilidades lingüísticas essenciais ao aprendiz de línguas (*listening, speaking, reading and writing*). Todas essas habilidades são de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado de qualquer idioma, porém, nos deteremos por enquanto no estudo do *listening*, devido a sua grande importância na utilização da música em sala de aula.

O *listening* é uma excelente ferramenta para se aprimorar a compreensão auditiva que é tão importante no processo de comunicação.

Trabalhar o processo de compreensão oral na aula de Língua Estrangeira é buscar que os alunos percebam o papel que a produção oral em uma língua estrangeira tem no exercício das interações sociais. Através da aplicação do *listening* o estudante aprende a importância de ouvir atentamente o outro tornando-se capaz de reproduzir textos orais levando em conta para quem está falando, porque, onde e quando está falando.

No entanto, o exercício do *listening* ainda é pouco praticado nas escolas de ensino público em nosso país (onde há o maior número de estudantes de língua inglesa, já que essa é a língua estrangeira obrigatoriamente ensinada na rede de ensino público), o que dificulta a inserção do aluno no processo ativo de comunicação. O problema que ocorre com relação ao *listening* é o fato de as aulas serem ministradas de forma expositiva, ou seja, o professor expõe o assunto a ser estudado e o aprendiz apenas ouve, sem que haja nenhum tipo de interação entre ambos.

De acordo com os PCN (p.): “em uma aula expositiva não há interação recíproca (...), o que existe é uma preocupação do falante com aquilo que vai ser dito (...), não há participação ativa no processo interacional, uma vez que os ouvintes não podem intervir diretamente na situação comunicativa.”

O desprezo à prática do processo de compreensão auditiva leva a um aprendizado ineficiente da língua inglesa, o que prejudica muito o aprendiz o qual terá dificuldade em relacionar-se ativamente em uma situação comunicativa, já que, para que a comunicação ocorra de forma coerente e interativa é necessário que o receptor compreenda claramente a mensagem que o emissor passa, só assim, o receptor (que se tornará emissor) poderá produzir um texto oral que intervenha coerentemente com o texto do emissor. A produção oral irá exigir do emissor uma preocupação com aspectos fonológicos da língua estrangeira, pois o mesmo terá que desprender-se do sistema fonético-fonológico da língua materna para poder pronunciar corretamente o léxico da língua estrangeira. O conhecimento sistêmico dos aspectos fonético-fonológico da língua estrangeira só pode ser bem desenvolvido através de atividades de *listening*.

Aperfeiçoar o *listening* é importante para que o estudante possa:

- Compreender conversações de falantes nativos;
- Compreender notícias transmitidas através dos noticiários da língua alvo;

Deduzir e analisar materiais auditivos;  
Entender as atitudes e intenções do autor em passagens auditivas.

O trabalho com atividades de *listening* pode ser feito de forma eficiente e prazerosa através do uso de músicas na sala de aula. A música entusiasma o aluno, fazendo com que o mesmo sintam-se motivado, o que facilita o trabalho do professor, na hora de utilizar em suas aulas, práticas que desenvolvam a compreensão auditiva. A seguir apresentamos algumas sugestões para trabalhar com músicas através do *listening* para aprimorar as outras habilidades essenciais ao processo de aprendizado de língua estrangeira - *speaking, reading and writing*.

### Critérios e técnicas para utilização de músicas em sala de aula

Devido às mudanças ocorridas no ensino de línguas nos últimos anos, há uma procura considerável por técnicas que sejam atrativas aos alunos e que não tornem a aula monótona. Diante disso, a música vem sendo empregada em salas de aula de língua estrangeira por ser um importante elemento cultural e, portanto, estabelece um paralelo entre cultura e o aprendizado de línguas. Além disso, a música com seu poder de despertar sentimentos nas pessoas pode acalmar, divertir, unilas e certamente, torna o ambiente da sala de aula mais agradável.

Ao fazer uso de músicas durante as aulas o professor precisa estar ciente de seus objetivos para que (caso seja criticado por alunos, pais de alunos ou outros docentes, que ainda se apegam a métodos tradicionais de ensino) saiba mostrar com clareza a importância dessa prática pedagógica que visa um aprendizado prazeroso e significativo. É importante que o educador tenha critérios a serem seguidos para que haja maior eficiência no processo do uso de canções nas aulas de língua. Para auxiliar o professor nessa tarefa, citamos abaixo alguns critérios que podem ser utilizados por ele:

- Ligar a música à abordagem gramatical utilizada na lição vigente;
- Trabalhar o vocabulário apresentado na letra da música;
- Inserir culturalmente a música (falar sobre o cantor, autor da letra, cidade em que nasceu, etc.)
- Utilizar vocabulário útil para o dia-a-dia;
- Adequar à música utilizada ao nível lecionado;
- Procurar músicas que tenham musicalidade atrativa e clara;
- Verificar a qualidade da gravação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda língua traz consigo elementos culturais de um povo e transmite aspectos sociais e históricos da comunidade falante dessa língua, por tanto, não deve ser reduzida a itens gramaticais- como fazem os métodos tradicionais de ensino que recusam toda cultura dos outros povos em detrimento do estudo de frases prontas e de regras gramaticais- o que pode ser observado em Muitas escolas da rede pública em nosso país.

Esse processo prejudica o ensino da língua já que o mesmo torna aula cansativa e sem sentido para os alunos, que não encontra utilidade para o uso de regras gramaticais na vida real.

Os métodos que privilegiam a comunicação orientam o uso de textos autêntico na aula de inglês ou seja, textos ricos em expressões utilizadas pela comunidade falanteda língua e que mostrem a cultura e relacionamento social dessa comunidade.

Um tipo de texto autêntico muito rico em expressões idiomáticas e contexto cultural é a música. A música pode ser considerada uma excelente ferramenta no processo de aprendizagem de línguae estrangeira, pois , além trazer aspectos culturais, ela torna a aula divertida e ainda auxilia na aquisição do *listening* e no aprimoramento da pronúncia do aprendiz.

O aluno encontra na música uma forma divertida de comunicação real. Ao cantar canções na língua alvo ele pode sentir a língua fluir e isso pode aumentar o desejo de aprender cada vez mais.

Por tanto é necessário enfatizar queos métodos tradicionais de ensino, conduzem a falta de motivação para o aprendizado da língua. Dessa forma, torna-se notável a urgência de projetos de formação de professores que os conscientize do valor de práticas dinâmicas assim como a música, que despertem o interesse do aluno, levando-o a sentir-se motivado, para que haja uma aprendizagem plena da língua.

## Referências

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. *Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*. Santa Cruz: PE.Reus,1998.

ANTUNES,Celso. *Inteligências Múltiplas e Seus Jogos*. Petrópolis: Vozes. 8 ed., 2006.

BORUCHOVITCH, Evely & BZUNECK, José Aloyseo. *A Motivação do Aluno:*

contribuições da Psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes. 3 ed., 2004



- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira.** Brasília. MEC/ SEF, 1998
- CANAU, Vera Maria. **A Didática em Questão.** Petrópolis: Vozes, 1984
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** New York: Heder & Heder, 1970 (manuscrito em português em 1968). Publicado com prefácio de Ernani Maria Fiori- Rio de Janeiro: paz e Terra, 218p. (23Ed., 1994, 184p.)
- KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Prentice-Hall International, 1988.
- KUETHE, James L. **O Processo ensino –aprendizagem.** Rio Grande do Sul: Globo, 1974
- MORAES, J. Jota de. **O que é música.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MURPHEY, Tim. **Music and Song.** Oxford: OxfordUniversity Press. 15 ed., 1996
- PAREJO, Enny. **Iniciação e sensibilizaçãomusical pré-escolar.** São Paulo, 2000, Mimeo
- PILLET, Claudino. **Didática Geral.** São Paulo: Ática. 21 ed., 1997
- PILLET, Nelson. **Psicologia Educacional.** São Paulo: Ática. 15 ed., 1997
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BRUNIERA, Celina. Explique que a Língua tem vida. **Nova Escola.** São Paulo, n. 159, 36, jan/fev. 2003
- CAVALCANTE, Meire. II Maneiras Divertidas de Ensinar uma Língua Estrangeira. **Nova Escola.** São Paulo, n. 177, p. 54, nov. 2004
- Correio das Artes**, ed. A União- Ano LIV, n. 30, 9 e 10 de Setembro, 2006.
- NATEL, Tania Beatriz Trindade. -**Os materiais significativos, o lúdico e a sala de aula de línguas estrangeiras.** Disponível em:<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index>. Acesso em : 20 nov. 2006
- O Estado de S. Paulo – SP.** Atividades virtuais turbinam ensino em sala de aula. Disponível em:<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=603>- Acesso em: 10 dez.2006
- SILVA, William Eduardo da. **Discurso e Ideologia na Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira.** Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/2.htm>. Acesso em: 25 jan. 2007
- RODRIGUES, Fernanda - **Interação e Comunicação na aula de Inglês Língua Estrangeira – Iniciação.** Disponível em : <http://www.cfpa.pt/html/formacao2006/prog20.htm>. Acesso em: 16 out. 2006
- SILVEIRA, Isabela. Como lidar com alunos desmotivados. **Nova Escola On-line.** Edição Nº 159 Janeiro/ Fevereiro de 2003. Disponível em: [http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160\\_mar03/html/sos](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/sos) . Acesso em: 20 nov. 2006

SHÜTZ, Ricardo. "Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition." English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 25 jan. 2007

SHÜTZ, Ricardo. "Motivação e desmotivação no aprendizado de Línguas." English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 25 jan. 2007

SACORIBAN, Arif & METIN, Esen. Songs verse games for Teaching grammar. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Sacoriban-songs.html>. Acesso em: 23/03/2006

SCHOEPP, Kevin. Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-songs.html>. Acesso em: 23/03/2006

MACDONALD, Sharon. Some words about young children, teachers and songs. Disponível em: <http://www.songsforteaching.com/sharonmacdonald/words.html>. Acesso em: 23/03/2006

## IMPACTOS DA LINGUAGEM DAS MÍDIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

Ronnie César Oliveira Silveira (IPT Portugal)<sup>62</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa se caracteriza em uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo o estudo da variação linguística, em que se segue uma linha investigativa, estabelecendo parâmetros para a compreensão do uso das linguagens estabelecidas pelas mídias sociais, que recai ou causa danos no processo de desenvolvimento da escrita. Tendo a finalidade de apresentar um caminho viável que possa estabelecer uma conduta mais coerente quanto as atribuições que devam se restringir apenas ao uso de linguagem estabelecida de forma distinta nas redes de interação social, das usadas na forma padrão da linguagem de vocabulário do português brasileiro. Para se alcançar a análise precisa do presente tema em evidência, segue-se o estudo comparativo de autores que nos asseguram a recorrência do presente tema, onde encontramos subsídios em Cagliari (1996), Diringer (1971), Loures (2000), Mann (2002), Rojo (2006), Santo (2015), Sherre (2008), que atestam a veracidade e embasamentos necessários para que se alcance uma definição acerca do problema em se usar rotineiramente os impactos das linguagens usadas nas redes sociais como fonte de comunicação cotidiana, presume-se que nem sempre esse tipo de linguagem não deva ser postulada como essencial, tendo-se por princípio básico a perfeita compreensão estabelecida pelos interlocutores no canal de comunicação.

**Palavras chaves:** Mídias sociais. Leitura e escrita. Variação de linguagem.

### Introdução

As redes sociais como poder de comunicação das mídias da informação se constituem em um cenário de convivência, no qual não há a necessidade de existência física, permitindo uma reciprocidade de ideias que ultrapassam os limites da comunicação usual, constituindo-se em um campo de socio-interação humana, onde existem interlocutores de múltiplos públicos, desde o privado ao social, dentro de uma ambientação particular ou compartilhada.

Esse horizonte de descrição comunicativa não física, de uma prática constante na sociedade de comunicação expressa e definida, sem muito

---

<sup>62</sup> Mestrando em Gestão – Instituto Politécnico de Tomar (IPT Portugal); Especialista em Docência do Ensino Superior – Universidade Cândido Mendes (UCAM), especialista em Gestão da Educação – Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT) E-mail: ronnieoliveira@professor.uema.br e semedronnie@gmail.com

prendimento ou rigor físico da linguagem utilizada é denominada de várias formas como linguagem cibernética, internetês, linguagem de mídias sociais, entre outras, repercutindo assim a sua variação quanto a ausência de rigor técnico e ou formal.

Diante dessa constatação de uma linguagem despreendida de normatização e ao mesmo tempo não restrita a nenhum usuário, pois não se delimita a padrões sociais, nem tão pouco a determinado grupo de uma população específica, é motivo de bastante análise por muitos leitores e ou estudiosos desse contexto.

Assim sendo é adotado como objetivo geral do presente artigo discutir a linguagem adotada como das redes sociais e os seus impactos quanto ao processo de escrita, para tanto é buscado o método de pesquisa bibliográfica, na qual foram estudados autores que abordam essa mesma linha de raciocínio e que reforçam a presente análise das consequências geradas por esse tipo de variação de linguagem.

Justifica-se a presente reflexão acerca da linguagem mais usada pelas redes sociais, em ser a mais praticada pelos jovens na contemporaneidade, e dessa forma exige uma compreensão maior sobre a sua representatividade, e a expansão da qual a internet tem propiciado como veículo de comunicação e de diálogo pertinente com seus usuários.

Como construção em abordar tais preceitos comunicativos e de linguagem contemporâneas, adota-se como caminhos para uma reflexão no desenvolvimento do presente artigo, as fases de construção do processo da escrita – como origem e sua contextualização, o processo de variações linguísticas a partir de uso desse tipo de linguagem midiática, e as influências das tecnologias da informação e comunicação no processo de escrita.

## Contexto Histórico da Escrita

O nascimento da escrita é motivo de muito desenvolvimento para a humanidade, pois a descrição de sua evolução caminha para a afirmação do homem como ser preponderante e capaz de se desenvolver ainda mais. Dessa forma compreender as fases que propiciaram o nascimento, tendo-se por seu iniciar a fase denominada autônoma, onde as marcas desse tipo de escrita foram descobertas a partir de gravuras, pinturas ou erupções nas paredes de cavernas, sem possuir qualquer tipo de ordenamento. Eram desenhos de animais, formas humanas ou figuras geométricas em que as rochas ganhavam o contorno de pinceis e ou canetas, e as tintas para pintar as paredes eram retiradas de vegetais e minerais, misturadas a água.

Esse processo rústico também é caracterizado em escrita pictográfica, levando-se em conta as imagens simbolizando a linguagem. Segundo Martins (1998, p.37), acerca da escrita afirma que: "a escrita pictográfica parece responder a necessidades ideológicas completamente diferentes das que iriam provocar a nascimento do sistema fonético". É um caminho evolutivo compreender que o homem foi capaz, mesmo tendo suas dificuldades de expressão, desenvolver seu próprio universo de comunicação escrita, ainda que de forma lenta, contudo expressiva.

A fase tida como sintética também denominada em mnemônica representou um avanço no processo de comunicação, devido a representação de linguagem ser propiciada de forma mais completa, cuja representações comunicativas eram divididas em dois grupos bases: os Quipos e os Wampuns. O primeiro desses eram cordões confeccionados com fios de lã ou de cores quaisquer, nos quais se colocavam nós, usados no processo comunicativo dos povos Incas – assim sendo esse processo de comunicação em forma de representação simbólica, funcionava como pictogramas, onde desenhos e ou símbolos era a constituição do processo de linguagem.

Segundo Cagliari:

Quem inventou a escrita foi à fabula: um dia numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. A humanidade descobria assim que quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita (CAGLIARI, 1988, p.130).

Motivações para a construção do processo de evolução da escrita o homem sempre tivera devido a circunstância de estabelecer contato com os seus semelhantes, assim até mesmo uma simples representação de nós que estabeleciam informações dentro de um determinado contexto, denotando-se a fase da escrita conhecida por fase pictográfica.

Torna-se relevante em argumentar que não se pode mentalizar em extinção dos elementos pictográficos, em circunstâncias atuais há o reuso desses constituintes linguísticos por questões comerciais e ou de ordem sociopolíticas. Esses integrantes da linguagem humana são diversos, por exemplo, destacam-se os componentes eletrônicos, revistas, jogos infantis, sinais de trânsito, entre outros.

Quanto aos Wampuns se constituía em um sistema comunicativa baseado no ordenamento de pedras, que deram origem a colares nativos,

confeccionados em justaposição, formando figuras geométricas, com gravações de tratados e conquistas históricas, uma espécie de acervo cultural dos povos pré-colombianos, que da confecção desse instrumento está a semelhança com o rosário dos fiéis da igreja católica usam para fazer suas orações. Essas informações de natureza histórica e documental tem por valiosidade o testemunho dos fatos em demonstrar a grande articulada do processo comunicativo, mesmo que em condições rudimentares.

Porém, nem tudo se resume a situações rústicas no processo comunicativo, é a escrita também evoluiu em consonância com a humanidade, fato esse comprovado na fase analítica do processo de construção e evolução da escrita, onde os ideogramas, assim denominados por ser uma representação de comunicação baseada através de desenhos, utilizando imagens para a reprodução das informações.

Ainda citando Cagliari:

Historicamente muitos sistemas ideográficos foram se reformulando e acabavam incorporando vários elementos de escola fotográfica. As escritas ideográficas jogam muito com a habilidade lexical do leitor. E as escolas ideográficas com o poder de interpretação semântica (CAGLIARI, 1990, p.14).

O sistema ideográfico é um exemplo claro e preciso do processo de construção da escrita humana, devido ao demonstrado no excerto acima, em que menciona a habilidade lexical do leitor como preceito para identificar a mensagem sugerida pelos desenhos, assim sendo nasce a construção dos primeiros passos da escrita, que para Cagliari assim se iniciara:

No momento em que alguém teve que explicar para um estranho o que significavam aqueles desenhos, ele se pôs, de certo modo, a lê-los, por exemplo, contando uma história que os desenhos representavam. Nesse momento, o desenho deixou de ser uma simples figura e passou a ser uma representação da linguagem e, portanto, uma escrita. A técnica de representação da linguagem estava descoberta (CAGLIARI, 1987, p.165).

A compreensão das informações contidas nos desenhos de cunho ideográficas deram origem ao surgimento da escrita, mas que não representaram apenas uma codificação momentânea da linguagem e conseqüentemente da escrita, mas as suas ramificações contemplam diversos

sistemas de linguagem, haja vista o idioma de origem chinesa que são denominados logográficos representativos para o processo de comunicação, onde são usados como escrita oficial daquela nação.

O sistema alfabético ou fase alfabética foi originada a partir do processo de perda dos valores representativos dos ideogramas, e se sustentaram em algumas nações apenas por fontes fotográficas, dessa forma a arte rupestre dos mesopotâmicos e do povo europeu surgiram com a identificação cuneiforme, precedendo o processo de escrita.

Os sumérios foram os primeiros a representar a escrita como fundamento da linguagem, usando sinais que identificasse a categoria das palavras produzidas, como nos adverte Diringer:

Eram colocados antes ou depois das palavras com significado ambíguo, não se pronunciavam e serviam apenas para indicar a classe geral ou a categoria a que pertencia a palavra - pássaros, números, substantivos próprios masculinos, divindades, países, formas do plural, e assim por diante (DIRINGER, 1971, p.42).

Os primeiros passos para a construção da escrita como conhecemos hoje são percebidos no presente fragmento exposto acima, no qual as categorias gramaticais começaram a ser divididas e estudadas aos poucos de forma a não provocar ambiguidade, como mencionara a presente citação destacada.

Conforme Diringer:

durante a maior parte desse período, embora os Sumérios tenham perdido sua independência política 1500 anos depois da sua primeira conquista do Sul da Mesopotâmia, e o sumério tenha desaparecido como língua falada 200 ou 300 anos mais tarde, a língua suméria continuou a ser transmitida através de rituais, usos eruditos e litúrgicos, (...) só deixou de desempenhar esse papel quando se extinguiu a própria escrita cuneiforme (DIRINGER, 1962:46).

Seguidamente os fenícios começaram a usar os sinais originados pelos sumérios como forma de representação inicial para a construção de nosso alfabeto, descritos por Donato (1996, p.57) da seguinte forma: “foi desses sinais que nos veio, através de longo caminho, o nosso abecedário”. Dessa forma é compreensível quando muitos indivíduos atribuem aos

fenícios primeiros a usarem um sistema de representação que mais se assemelham a nossa escrita moderna.

A expansão dessa representatividade escrita ocorreu devido ao grande fluxo comercial gerado pelos povos fenícios, pois esses eram viajantes do comércio, e assim difundiram o caminho inicial da escrita pelo mundo. Porém deve existir um local de onde se possa evidenciar com mais precisão o surgimento do alfabeto que indica conseqüentemente o surgimento da escrita, apontados por Diringer a precisão desses locais:

As regiões da Palestina e da Síria apresentam-se como as fontes mais prováveis para a invenção do alfabeto. Formavam, como tem sido frequentemente dito, uma espécie de ponte, unindo as grandes civilizações do Egito e da Mesopotâmia. Nesta região, estabeleceram os egípcios grandes entrepostos comerciais, e em vários dos seus lugares foram encontradas placas em cuneiforme; por outro lado, nota-se aí, (...) a influência de Chipre e Creta, bem como dos hititas. (...) O fato de a segunda mais antiga escrita alfabética ser a encontrada no Sinai, (...) uma forma intermediária entre a escrita hieroglífica do Egito e o alfabeto norte-semítico não deve de maneira alguma semear dúvidas nessa tentativa de localização da origem do alfabeto. O inventor ou inventores do alfabeto foram sem dúvida influenciados pela escrita hieroglífica do Egito. (...) Não há dúvida de que o homem ou homens que o inventaram estavam familiarizados com ou pelo menos conheciam a maior parte das escritas correntes naquele tempo, na zona mediterrânica oriental (DIRINGER, 1962:119-20).

A observância que pode ser realizada é que os fatores econômicos e culturais ajudaram na expansão do processo de construção de nosso alfabeto, pois a familiaridade de alguns povos com a escrita hieroglífica, aliados com o crescimento do comércio dessas populações ajudaram no surgimento e crescimento das bases conceituais de nossa escrita, aperfeiçoando-se cada vez mais.

Essa seguridade de afirmação veio com os feitos helênicos, onde tudo era fonte de inspiração poetas e filósofos escreveram sobre as conquistas desse povo, assim tal quanto a criação dos sistemas de leis e regimes de trabalho, ao passo que ajudavam cada vez mais a difundir a nossa nobre condição de linguagem, formado por escrita e oralidade.

Segundo Diringer.



Em todos os lugares que pertenceram um dia ao mundo helênico e helenístico se descobriram inscrições sem conta, tantas que um breve catálogo seria inútil e ilusório. Basta dizer que incluem decretos oficiais, anais, códigos jurídicos, registros civis, registros eclesiásticos, promessas, ostraca, inscrições tumulares e em vasos, moedas e assim por diante. Os manuscritos gregos (antigos e medievais) somam muitos milhares. Todos estes documentos constituem a base para o estudo da epigrafia e da paleografia gregas e são de importância incalculável em todos os ramos da História – ou melhor, em todos os ramos do conhecimento, relacionados, direta ou indiretamente, com as bases da civilização Ocidental (DIRINGER, 1962:152).

Assim, os manuscritos como mencionados no presente fragmento acima, possui valor documental, tão quanto das bases de construção da linguagem, denotando-se ainda nesse período histórico, porém de suma importância para a compreensão inicial de como surgira nossa condição de escrita por diferentes povos, fornecendo-nos uma característica heterogênea nessa construção de nossa escrita.

Essa cronologia do processo de criação e evolução de nossa escrita nos convém perceber essa formada por uma estrutura heterogênea e dinâmica, não se constituindo por um processo estático e sequencial, reafirmando-se em uma ferramenta indispensável para a evolução do homem e permitindo mais capacidade de argumentação da humanidade, pois essa tendem a ferramenta comunicativa mais acessível a humanidade, o processo comunicativo verbal.

Conforme Rojo:

Podemos, portanto, definir a escrita, de maneira mais geral, como representação visual da linguagem por um sistema de signos gráficos adotados convencionalmente por uma comunidade. Ao longo de sua história, as escritas utilizaram suportes muito variados: da pedra à terra seca ou cozida aos muros urbanos, do papiro ao papel, do filme à tela do computador ou da tv (ROJO, 2006, p. 13).

Segundo a compreensão do excerto acima, o processo de caminhada da escrita ao longo de sua vida prática e proveitosa se faz mentalizar os processos estruturais da linguagem em seu berço de estruturação, seguindo-se os caminhos trilhados por Saussure em sua interpretação sobre a linguagem, situação essa de extrema relevância da capacidade de articulação de ideias, tendo-se em mente o poder cognitivo no fluir das constantes cognitivas, geradas pela cumplicidade das palavras em sintonia produtiva de nosso pensamento.

O levante linguístico da escrita foi sempre crescente, atestando-se em sua composição o indício teórico da leitura presente para a condição de compreensão da linguagem observada a partir desse propósito estabelecido pela escrita, aguçando-se o homem na busca de entender cada vez as conveniências em seu próprio caminho histórico e a evolução de sua linguagem.

A visão descrita anteriormente podem ser perfeitamente revelado por Cagliari:

Para alguém ser alfabetizado, não precisa aprender a escrever, mas sim aprender a ler...a alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita. De posse desses conhecimentos, escrever nada mais é do que colocar no papel esses conhecimentos fornecidos pela leitura... a escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa, mas precisará estar engajada nos usos sociais que envolve, principalmente como forma especial de expressão de uma cultura (CAGLIARI, 1998, p.113).

Contudo, não devemos apenas nos posicionar apenas um viés na compreensão da evolução histórica e didática do processo de escrita, mas também, na continuidade do estudo cognitivo na aquisição da linguagem que contempla de forma integrada a parceria indissolúvel entre leitura e escrita, tal qual quanto no estudo do signo linguístico, apresentando-nos uma condição de variantes da língua para essa aquisição.

## O processo de variação linguística na linguagem escrita

Há um motivador mitificado na sociedade brasileira em se tratando do estudo e ensino da Língua Portuguesa, que tem se como injusta com a exposição da escrita de muitos retratar na fala algo dito como erro, e assim

por dizer são inclusos naqueles que sustentam uma variação linguística, que por alguns instantes, tal variação são dias como inadequadas.

Quanto a essa variação, Bagno (2003, p.17) afirma que tal mito “tem sido prejudicial à educação”. Nesse contexto é revelado toda a problemática do ensino no Brasil e das situações pertinentes ao desenvolvimento da escrita em nossas escolas, a dificuldade em aceitar os modos dos diversos falares, a partir de um escrever de uma única língua, a portuguesa.

Nasce a injustiça em circunstâncias de exclusão social, subjugado quem escreva ou fale, principalmente pronuncie de forma diferente as condições vistas pela norma padrão como culta. Quanto a essa realidade Scherre afirma:

em nome da boa língua, pratica-se a injustiça social, muitas vezes humilhando o ser humano por meio da não aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor. E mais do que isto: a escola e a sociedade – da qual a escola é reflexo ativo–fazem associações perversas (SCHERRE, 2008 p.43).

Nem sempre a definição de boa linguagem se justifica somente no uso padrão da língua, há de se convir que as injustiças sociais acerca de uso do processo de comunicação, deve abranger um contexto visível de entendimento linguístico e não se deter apenas a constante usual da norma culta, ou seja, fatores que cunho social, religioso, político, de gênero, profissão e ou escolaridade dentre outros, pois mesmo existindo uma língua padrão se deve considerar a compreensão no mecanismo comunicativo, em favor das relações interpessoais como prioridade humana.

Essa acepção da linguagem justifica a credibilidade linguística atribuída a criação do processo literário, no qual poetas fazem uso de sua regionalidade usual da língua, mas contudo, representa dentro do contexto semântico perfeitamente a expressão do pensamento.

Cheio de rima e sentindo  
Quero iscrevê meu volume,  
Pra não ficá parecido  
Com a fulô sem perfume:  
A poesia sem rima,  
Bastante me desanima  
E alegria não me dá:

Não tem sabô a leitura,  
Parece uma noite iscura  
Sem istrela e sem luá.  
(Patativa do Assaré [Antônio Gonçalves da Silva]. Aos  
poetas clássicos. Disponível  
em: www.blogln.ning.com).

Nota-se que há uma linguagem próxima da fala, porém que não se torna uma linguagem depreciativa ou de estatus inapropriada, pois o contexto informativo e instrutivo é claro e preciso em expressar as ideias do autor.

### A linguagem das redes sociais

O que de fato se constitui como uso inapropriado da linguagem se especificam por representações simbólicas ou em forma de texto abreviados, usados rotineiramente por jovens ou usuários das mídias sociais, como representação de uma linguagem adotada e padronizada parra as redes sociais, no entanto causam prejuízos quanto ao processo de aquisição da escrita na abordagem de aprendizagem escolar.

Vejamos uma representação de uma linguagem estabelecida entre adolescentes em uma dessas redes sociais, o “whatsaap”:

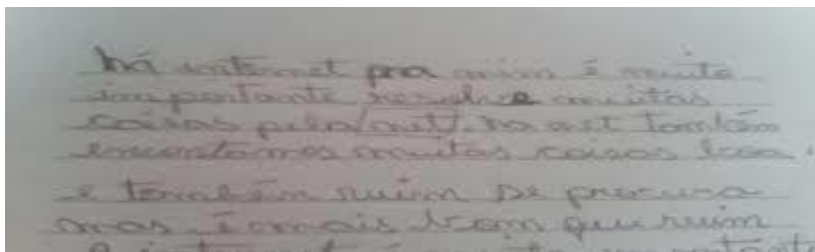


Fonte: [www.google.com/search?q=linguagem+de+whatsapp+entre+adolescentes](http://www.google.com/search?q=linguagem+de+whatsapp+entre+adolescentes).

Na representação comunicativa no exposto acima se percebe que há de fato uma comunicação estabelecida, contudo, alguns termos que necessariamente são palavras aparecem bem mais que resumidas, por exemplo, a letra n – representando a palavra não, e a expressão ah! tá onde se

usa a palavra *ata* – que por definição dentro de um contexto regional a caracterização de uma determinação fruta, quando se quis expor uma interjeição.

Esse tipo de construção habitual do público adolescente que possui acesso as redes sociais, traz em sua caracterização motivo de reflexão para educadores e pessoas em geral, pois muitos desses usuários dessa linguagem truncada e simbólica, tornam-na em vício no processo de escrita, o que sem dúvida é motivo relevante para intervenções possíveis dentro e fora da sala de aula.



Fonte: [www.google.com/search?q=linguagem+de+whatsapp+entre+adolescentes](http://www.google.com/search?q=linguagem+de+whatsapp+entre+adolescentes).

O texto exposto acima expõe as marcas discursivas de uso das redes sociais como um processo modificador das palavras habituais, quando na verdade usam de alibi para esse tipo de escrita ser mais rápida, porém apresenta um vício no mecanismo de construção da escrita que dificulta os caminhos progressivo do ensino e aprendizagem da língua.

Aquele que se aventura a tentar utilizar totalmente o código de escrita padrão da língua portuguesa em determinado contexto do meio virtual, por exemplo, está sujeito a ser rejeitado em grupos sociais mais extremistas que não o fazem, pois sua língua não segue os padrões determinados nesse contexto (SANTOS, 2015, p. 46).

A compreensão do universo caracterizado como linguagem virtual faz parte de uma assimilação de um código estabelecido pelas abreviações das palavras, que se resumem no uso de consoantes que constituem as palavras, por exemplo, “tb” “vc” onde na verdade se pretende escrever também e você.

Diante do presente enunciado de abreviações no processo de escrita, denota-se uma supressão no uso das vogais que constituem os devidos vocábulos em destaque, assim sendo, observa-se um truncamento na formação desses vocábulos e de tantos outros que evidenciam a construção de um novo paradigma de formação de palavras, como adverte Loures (2000, p.67), “o truncamento pode ser concebido como recurso morfológico de natureza expressiva, estando relacionado, portanto, à modalização apreciativa, através da qual o locutor imprime sua marca ao enunciado”.

Marcas textuais nem sempre correspondem uma linguagem objetiva e de fácil compreensão, pois o exposto anterior (da abreviação de palavras a partir de seu uso) demonstra uma facilidade na fala, porém a sua construção na escrita não condiz com uma estrutura de língua compreensível.

Conforme Santos.

A língua tanto falada quanto também escrita, passa por constantes processos de manutenção e renovação, é pois, o falante, o indivíduo que a utiliza, concretizando-a por meio da fala e/ ou da escrita e adequando seu uso, sendo ele a peça chave que mantém a língua viva (LOPES, 2015. p. 43).

A renovação a qual se refere Santos, é o que se convencionou nos dias recentes pela linguagem virtual de algumas redes sociais, como o “whatsapp”, onde a fonética é bem mais explorada que a língua escrita. Ainda citando Santos (2015, p.23): “O ser humano modifica tanto a língua quanto a escrita ao produzir sentenças e adaptá-las ao contexto e a seu objetivo, no ato comunicacional - principalmente informal”.

Essas modificações tornaram complicadas construções no processo de aprendizagem, no qual alunos cometem erros no processo de escrita, quando tentam reproduzir suas falas de contextos de mídias sociais na escola.

## Considerações finais

Os fatores que congregam para a variação linguística dependem necessariamente de ambientação, onde se avalia as coações internas estruturais e as pressões sociolinguísticas, alternando em alternância sistemática na construção das modificações dos traços de linguagem. Tem-se vários exemplos dessa reflexão enfática de variação linguística, por exemplo, o período em que determinado indivíduo nasceu, pessoas mais jovens que já nasceram em plena era tecnológica, onde se abrevia palavras, quando

necessariamente se deveria escrevê-las, dicções, formatos de frases, pronúncia, ambiente.

Ao observar o espaço cibernético é notório constatar que é um espaço de comunicação estruturada, porém que se evidencia que devido à forte presença de linguagem compartilhada por seus usuários, torna-se comum e propício a vícios linguísticos que fazem desse tipo de comunicação estabelecida por esses locais, vulnerável.

O processo de comunicação como meio articulador das interações sociais, que também são pertinentes a aprendizagem observar as devidas falhas e ou dificuldades para se compreender de fato a ocorrência da linguagem humana. Os caminhos que apresentarem variações interpretativas do conjunto de linguagem estão sob a ótica de análise de formação, articulação, bem como o seu devido uso em sociedade.

Faz-se necessário compreender que jovens usam códigos apropriados para o estabelecimento do canal comunicativo e interpretativo, contudo essa situação intercalada precisa ser mais apropriada ao contexto de língua materna de seus usuários, ou seguir uma determinada norma preestabelecida em uma determinada língua, de modo que não venha a corromper ou inviabilizar o detalhamento de informações.

O uso das tecnologias com preceitos comunicativos é ferramenta imprescindível para se alcançar públicos diversos, todavia o entendimento da língua usada como variante deve propiciar interação, capaz de gerar facilidades sociais e não atentar somente para um único fator momentânea de quem se beneficia com uma linguagem propriamente indevida.

## Referências

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo, Scipione, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Spione, 1998.
- DIRINGER, David. *A escrita*. Lisboa: Editorial Verbo, 1971.
- LOURES, L. H. *Recursos morfológicos com função expressiva em português e francês*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.
- MANN, John. *A história do alfabeto: como 26 letras transformaram o mundo ocidental*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: História do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- ROJO, Roxane. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas-caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, Juliana Lopes dos. **Entre a internet e a escola: A influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares/** Juliana Lopes dos Santos, orientador Paulo chagas de Souza– São Paulo, 2015.

SCHERRE, M. M. Pereira, **Doa-se lindos filhotes de poodle** –Variação Linguística, Mídias e Preconceito. Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

[www.google.com/search?q=linguagem+de+whatsapp+entre+adolescentes](http://www.google.com/search?q=linguagem+de+whatsapp+entre+adolescentes).

Acessado em 23/06/2019.

[www.blogln.ning.com](http://www.blogln.ning.com). Acessado em 24/06/2019.



## SER PROFESSOR/A: MEDO E OUSADIA NA PRÁTICA DOCENTE

Williams Nunes da Cunha Junior (UFAL)<sup>63</sup>

**Resumo:** Quais os medos e as ousadias que carregam os professores de nosso tempo, em seu trabalho docente? Essa é a questão fundante de nosso trabalho. Diante de um ser professor que se torna mais tenso, acreditamos ser de grande importância trazer à tona os medos e as ousadias que atravessam a prática docente. Nosso objetivo é, à luz do pensamento exposto por Freire e Schor (1986), na obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, refletir sobre o trabalho do professor a partir desses dois polos. Agregamos ao nosso diálogo, o pensamento educacional de Arroyo (2013). Em sua obra *Currículo, território em disputa*, o autor nos apresenta alguns conflitos que envolvem a prática educacional, os quais constituem um verdadeiro desafio para o professor, requerendo deste, ousadia para enfrentá-los. A partir de uma abordagem qualitativa, desenvolvida através de uma pesquisa bibliográfica, no que diz respeito ao referencial teórico; e da pesquisa de campo, desenvolvida por meio de entrevistas estruturadas realizadas com dois professores da rede de educação básica, estabelecemos um diálogo entre as respostas dos professores e nosso referencial teórico principal. Há muitos medos presentes: medo de não acertar, de prejudicar as crianças que estão envolvidas no processo pedagógico, de não ser útil, de não ter o devido reconhecimento. Entretanto, há muita ousadia: no inovar, no re-criar de suas práticas, de adaptação. É, pois, nessa dialética constante que os professores aprendem e forjam a própria identidade docente.

**Palavras-chave:** Educação; Freire; Docência; Medo; Ousadia.

### Introdução

O medo pode ser entendido das mais diferentes formas. Podemos entendê-lo como um sentimento de viva inquietação ante a noção de perigo real ou imaginário, como uma perturbação resultante da ideia de um perigo real ou aparente; ou ainda, como ansiedade diante de uma situação desagradável, da possibilidade de fracasso. Já a ousadia, podemos entendê-la, de um lado, como destemor, audácia, atitude de quem tem coragem; por outro, como uma atitude atrevida, desrespeitosa como alguém ou algo, petulância.

O objetivo do nosso trabalho é refletir sobre os medos e as ousadias presentes na prática docente. Quais os medos e as ousadias que carregam os

---

<sup>63</sup> Mestre em Educação Brasileira (PPGE/CEDU/UFAL). Especialista em Ensino de Filosofia (UCAM/RJ). Licenciado em Filosofia (CEUCLAR/SP). E-mail: williamsjr\_cmf@hotmail.com

professores de nosso tempo? E que tempo é este? Alguns o chamariam de contemporaneidade; outros, de pós-modernidade. A dificuldade em dizê-lo, para nós, está na dificuldade de distanciamento dele, bem como na complexibilidade e mutabilidade que esse lapso temporal carrega consigo. Um período de transformações rápidas e em diversos âmbitos.

A maneira com a qual essas transformações afetam o trabalho docente, acreditamos, está na fragmentação e no descentramento da ideia de identidade. Atualmente, temos em curso uma tentativa de reduzir a identidade do professor à condição de mero transmissor de conteúdo, numa verticalização em que ele apenas recebe o que precisa dizer (e fazer), e diz (e faz) tal qual está escrito em algum material produzido por alguém ou alguma coisa alheia a ele.

A situação descrita nos leva a questionar qual o posicionamento docente diante desse cenário. Para tanto, a luz do pensamento exposto por Paulo Freire e Ira Schor, na obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, bem como da obra *Currículo, território em disputa*, de Miguel Arroyo, refletimos sobre o trabalho docente a partir das duas categorias centrais em nosso trabalho.

O primeiro tópico traz uma caracterização do que aqui chamamos de “nosso tempo”, a partir do pensamento de diversos teóricos que se debruçaram sobre a questão. A partir da leitura de Henningén (2007), buscamos os elementos para pensar aquilo que chamamos de contemporaneidade, uma época conflituosa, na qual afloram divergências sobre os modos de ser, de fazer e de pensar o mundo.

A segunda parte do nosso trabalho faz uma apresentação de nosso referencial teórico principal, em diálogo com outros pensadores. Aqui tratamos sobre as tentativas conservadoras de encapsulamento do trabalho docente, em contraponto com a ousadia de ir contra essas propostas, opondo o não-dizer à criatividade e à liberdade; destacamos a importância do diálogo e da liberdade para o empoderamento e contra a “cultura de sabotagem”, e ainda, de forma sucinta, da relação entre linguagem e ideologia no processo educativo, concluindo essa parte com a apresentação da ousadia que é promover um processo de educação diretiva.

A terceira parte expõe as respostas dadas pelos professores dos professores, sobre o que estes consideram como medo e ousadia na profissão docente. Por meio de entrevistas estruturadas, através de questionário e de gravação de áudio, obtivemos essas respostas. Para tanto, entrevistamos dois professores: um que atua no ensino superior, numa universidade pública; e o outro, atuante da educação básica, lecionando a disciplina de Geografia.

Nosso intuito foi de estabelecer um diálogo entre as falas dos professores e o nosso referencial teórico principal.

Os medos e ousadias que perpassam as práticas docentes são diversos, estes reconhecidos, inclusive, como necessários, uma vez que nos ajudam a reconhecer nossos limites. Entretanto, não devem nos impedir de ter ousadia para re-criar. A ousadia deve superar o medo paralisante, nos permitindo ir sempre mais além.

### O fazer docente e o nosso tempo

A nossa época é palco de uma retomada conservadora que busca reduzir a identidade docente à transmissão de conteúdos, um mecanicismo do ser professor. A própria noção de identidade, dada as características do que chamamos de contemporaneidade, aparece como problemática, uma vez que há um descentramento e uma fragmentação identitária.

A descrença em relação às metanarrativas, aos significados universais e transcendentais, a crise da hierarquia, crise da representação, predomínio de simulacros, iconocentrismo, são algumas das características do nosso tempo (HENNINGEN, 2007). E essas ideias, sem dúvida, influem na concepção que o professor possui a respeito de si mesmo e de sua prática. Não só em como esse profissional se vê, mas também em como é visto pela sociedade na qual se encontra inserido.

A crise de hierarquia, por exemplo, pode oferecer alguma explicação para os inúmeros casos de violência física e psicológica direcionadas ao professor, por parte dos alunos. Para muitos colegas de profissão, o ser professor torna-se algo perigoso, que gera medo. Os casos de professores afastados da sala de aula por problemas de saúde são volumosos também. O medo muitas vezes tem vencido. Como se contrapor a isso?

A caracterização desse tempo, em Henningen (2007), vai mais além. Amparada em pensadores como Fridman (2000), há o destaque para a ansiedade causada pelas rápidas e profundas mudanças, característica essa presente na prática docente, uma vez que tais mudanças exigem do professor uma nova postura diante do processo de ensino-aprendizagem, ainda mais se pensarmos em como os aparatos tecnológicos são dominados pelos jovens de hoje – ou os jovens são dominados por eles – chegando até o ambiente da escola. É preciso ousadia o professor para encarar esses novos cenários.

A valorização do transitório, do efêmero, do descartável, guiada pelo princípio do prazer, na qual as pessoas se tornam colecionadoras de experiências e sensações, são algumas das características apontadas por Bauman (1999), conforme nos traz Henningen (2007). Diante dessa realidade, estaria a escola obsoleta, ultrapassada em seus métodos, recursos e

técnicas? E o professor, como lida com esse fato e o que deve fazer para que em meio a tudo isso o processo de ensino e aprendizagem ocorra efetivamente?

A ideia baseada em Santos (2001), nos mostra que vivemos numa época de turbulências, em que não há consensos quanto às formas de ser, de fazer e de pensar o mundo. As repostas definitivas parecem não ter mais lugar, o que pode gerar insegurança para aqueles que antes eram vistos como os detentores quase-oniscientes do conhecimento. Mais medos. O que exige também mais ousadia para enfrentar os desafios do nosso tempo.

O quadro apresentado acima parece trazer muito do escuro de nosso tempo - e, talvez, muitas luzes também. Perceber o escuro de seu próprio tempo é característica daquele que se diz contemporâneo (AGAMBEM, 2009), não uma percepção como passividade, de quem simplesmente olha, mas como atividade, é uma questão de coragem: “ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós” (AGAMBEM, 2009, p. 65).

A coragem se opõe ao medo. É o meio-termo entre a covardia e a temeridade. É ela que nos possibilita agir. Em sentido aristotélico, uma virtude. Pensemos, então, nos medos e nas ousadias - nas coragens - que estão presentes no cotidiano dos nossos professores, em nosso cotidiano mesmo.

## Medo e ousadia: o cotidiano do professor

### Censura e Liberdade – O não-dizer e o criar

O referencial teórico principal de nosso trabalho é a obra “*Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*”, de Paulo Freire e Ira Schor. Nossa escolha pela obra justifica-se por tratarmos dessas duas categorias teóricas em nossa pesquisa. Acreditamos que conhecer os medos e as ousadias que se inter cruzam no ambiente da sala de aula é mister para aprendermos a lidar com um ser professor que, conforme Arroyo (2013, p. 23), se torna cada vez mais tenso.

A passagem de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia libertária é uma das várias questões tratadas por Freire e Schor em sua obra. A liberdade do professor é questão essencial para a sua criatividade e aprendizado. No entanto, a falta dessa liberdade é um dos medos recorrentes dos professores em seu cotidiano. Como afirmar tal liberdade hoje, em nosso

contexto educacional atual, quando se levantam tantas tentativas de silenciamento do professor?

A questão aqui colocada vai além de uma problemática epistemológica ou pedagógica, trata-se de uma questão identitária, pois “nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria” (ARROYO, 2013, p. 24). É uma questão de que professor se deseja ter. Cercar o espaço de sua prática é instituir, a priori, que modelo de professor se deseja.

A pedagogia chamada aqui de libertadora, não se limita a pensar a situação do professor, mas também dos estudantes. É preciso entender a linguagem deles, favorecendo o diálogo, inclusive discutindo os objetos de estudo a partir deste diálogo. Seria possível tal prática quando o diálogo se encontra atravessado pela censura? Qual o diálogo possível quando eu determino pode/deve ou não dizer?

A proibição de determinados assuntos ou conteúdos caberia aqui em nossa reflexão, nesse momento. Segundo Dalbosco (2007), a ausência de conteúdo e a propensão ao engano e à dissimulação são dois obstáculos para que se realize o que ele chama de *agir pedagógico*. Ora, não falar sobre a realidade que aí está posta não seria uma maneira de dissimular e enganar?

A permissão para falar (ou não) de determinados conteúdos parece ser uma herança que nos acompanha desde os primórdios do que se entende por educação formal. Optar por uma educação dialógica, libertadora, parece então, seguir na contramão da maioria e, portanto, expor-se a riscos.

A demissão, a perda do emprego são alguns desses riscos. Algo possivelmente mais comum no setor privado, mas que pode tornar-se uma realidade mais presente no setor público com a aprovação de punições para professores que tratem de assuntos “proibidos” em sala de aula. O que fazer com o medo que atravessa nossa ação pedagógica e muitas vezes nos cerceia espaços e modos de atuação?

O medo deve ser analisado de modo crítico e servir de elemento de partida para uma investigação das próprias salas de aula, das instituições em que trabalhamos, porém, nunca devem deixar os professores paralisados (FREIRE; SCHOR, 1986). É necessário reconhecer os limites de nossa prática, o que se faz praticando. Violar estes limites pode ser algo desastroso.

O outro lado, a questão das ousadias da prática docente, por sua vez, aparece com a criatividade, o trazer à tona o novo. A educação libertadora é rigorosa. E não existe rigor sem liberdade e criatividade. Há, portanto, uma diferença entre rigor e autoritarismo. Nossos currículos oficiais não seriam, então, rigorosos, seriam autoritários (FREIRE; SCHOR, 1986). Ser ousado é justamente problematizar o que nos é posto como aquilo que deve ser

ensinado. Era antes, e ainda o é, afinal, as tentativas de cerceamento, limitação e condenação do agir docente permanecem aí – talvez mais atuantes até.

O ser criativo que aqui se pensa não significa ser permissivo, pouco exigente. É preciso contribuir para que os alunos possam compreender a necessidade do esforço intelectual para que se construa algum tipo de conhecimento. Não se trata ainda de abrir mão da autoridade, pois em sala o professor é condutor de um processo educativo, tem algo para ensinar. Uma verdadeira ousadia para os professores de nosso tempo.

### **Diálogo, liberdade e empoderamento: contra a “cultura da sabotagem”**

O diálogo, como característica de uma educação libertadora, e do agir pedagógico é o momento de encontro dos seres humanos que reconhecem sua realidade e a compartilham. Se por um lado, se apresenta como um dos medos docentes, dado o cerceamento que se faz sobre o dizer e o não-dizer; por outro, se apresenta como ousadia, uma vez que a incapacidade para o diálogo se apresenta como uma tendência generalizada no mundo contemporâneo (Dalbosco, 2007).

A importância do diálogo não deve ser motivo para se impor a obrigatoriedade à fala, pois o direito ao silêncio deve ser garantido. Trata-se de mais um ponto de ousadia: a diretividade exigida no processo educativo, cabendo ao professor demonstrar competência no que faz. Como já exposto, não se trata de um deixar-fazer, é necessária uma postura rigorosa por parte dos professores, que se faz por meio de uma leitura séria das teorias, que ultrapassa as opiniões buscando a razão de ser dos fatos.

O rigor leva o professor a reconhecer que o conhecimento é um evento social, ainda mais, a reconhecer que “Estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência, e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e manutenção das relações de dominação/subordinação” (ARROYO, 2013, p. 49). É a esse reconhecimento que se dá o nome de “empoderamento”. Não um reconhecimento passivo, mas ativo, onde os dominados buscam se libertar da dominação.

O professor, entretanto, não deve pensar que esse processo será algo fácil. Por isso mesmo, se constitui enquanto ousadia na prática pedagógica. É preciso ter claro que os alunos podem (e vão) oferecer uma resposta agressiva, procurando opor resistências ao processo de construção do

conhecimento. É o que é nomeado por Freire e Schor (1986) como “cultura de sabotagem”.

O que fazer diante dessa situação? Questionar as razões da rebelião, procurando entender as questões de classe e como estas influenciam no comportamento dos alunos, para assim tentar transformar a consciência rebelde em consciência revolucionária. É urgente, como diz Arroyo (2013), entender que as vivências trazidas para a sala de aula, o modo como vivem e se socializam, como os educandos pensam o mundo e se pensam, condiciona o modo como aceitam ou rejeitam o que ensinamos.

O professor precisa conhecer os alunos, seus pensamentos, suas aptidões, sentimentos, e tratá-los como pessoas dignas de respeito (FREIRE; SCHOR, 1986). Mais do que uma questão pedagógica, é uma questão ética, de compromisso com nossos educandos, com seus direitos, com outro tipo de sociedade (ARROYO, 2013).

### Linguagem e ideologia no processo educativo

O discurso é posto como um dos elementos essenciais do trabalho do professor libertador. Lembremos que a educação que se propõe aqui é dialógica. Portanto, os alunos têm o direito a palavra. O professor não é o senhor da palavra.

A linguagem é reconhecida como expressão de condições de classe, posto que ela possui fundamentos políticos e ideológicos. Como aponta Guedes (2006), há uma questão política no uso da língua. Isso exige do professor a ousadia de trabalhar a partir da linguagem concreta dos alunos, introduzindo, gradualmente, os alunos na linguagem conceitual.

A clareza dos contornos ideológicos dos quais se reveste a linguagem, faz o professor, em mais um ato de ousadia, tentar desmitificar a ideologia dominante, educando para a liberdade e a transformação da sociedade, uma vez que esta transformação é realizada por quem acredita nela (FREIRE; SCHOR, 1986).

### Ousadia para uma educação diretiva

A educação possui um momento diretivo, desempenhando o professor um papel fundamental nesse processo. O professor libertador tem em mente que ocupa uma posição diferente dos alunos em sala de aula. Não se pode anular a diferença específica existente entre eles. Consciente disso, o professor conduzirá sua ação visando construir a autonomia intelectual dos estudantes.

O cuidado para não se recorrer à manipulação deve ser algo claro para o professor. Todavia, o professor pode e tem o direito de discordar do

aluno, tem o direito de dizer o porquê não concorda, tem o direito de deixar clara a sua posição política e ideológica, pois assim poderá, de alguma maneira, contribuir para que a realidade imediata seja questionada.

“A realidade social tão desumanizante e tão condicionante dos processos de ensinar-aprender continua entrando nas salas de aula” (ARROYO, 2013), portanto, torna-se de grande importância que esta realidade seja problematizada.

### Análise das entrevistas

As entrevistas aqui dispostas foram realizadas com dois professores: o professor, o qual chamamos de “professor A”, leciona na Universidade Federal de Alagoas; o outro, “professor B”, atua como docente de Geografia, na educação básica. As entrevistas foram feitas da seguinte forma: ao “professor A” foi enviado um e-mail com as perguntas, as quais ele respondeu e enviou as respostas também por e-mail; ao “professor B” a entrevista foi colhida por meio de gravação, transcrita posteriormente.

As perguntas feitas foram: *O que você considera como medo na profissão docente?; O que você considera como ousadia na profissão docente?.* A partir das respostas de ambos os professores, faremos um diálogo entre o que os professores responderam e o que diz o nosso referencial teórico principal, buscando encontrar os pontos de convergência entre essas respostas.

O que o “professor A” considera como medo em sua profissão? *É algo necessário na vida do ser humano, pois nos regra, nos impõe limites. Na prática docente, ele também é necessário, mas não deve nos impedir de ousar, de experimentar. Do que tenho medo na prática docente? Já tive medo de tudo: de bala - já fui ameaçado com arma, medo de não acertar, medo de prejudicar crianças que estavam ali, entregues, em minhas mãos, medo de não ser útil... foram muitos medos. O tempo passa; uns medos também. Outros são persistentes, talvez os que são realmente necessários aos limites, à responsabilidade, porque hoje tenho certeza de que fui (sou) útil a muita gente que por mim passou.*

O que o “professor A” considera como ousadia em sua profissão? *(É) Estar aberto ao novo; querer experimentar; não ter medo do novo, mas sem perder referências. Inovar. (Re)criar.*

Ao dizer que o medo é necessário, mas que não deve ser algo paralisante, “*não deve nos impedir de ousar, de experimentar*”, somos de imediato levados à obra de Freire e Schor, quando o primeiro afirma que negar o medo é negar o sonho. Mais ainda: “Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir”. A necessidade do medo pode estar no reconhecimento dos limites,



pois segundo os autores, violar os limites pode trazer consequências desastrosas. Todavia, ele deve ser controlado, a fim de que coisas novas possam surgir.

A “cultura de sabotagem”, termo expresso em nosso referencial teórico, aparece entre os medos do professor. Na fala: “*Já tive medo de tudo: de bala – já fui ameaçado com arma*”, expressa-se exatamente a disputa de poder, a resposta agressiva dos alunos”. Essa disputa de poder entre professores e alunos têm sido tema recorrente de exposição em redes sociais e alguns telejornais. O que nos remete a primeira parte de nosso trabalho, quando apontamos a “crise de hierarquia” como características dos nossos tempos.

A afirmação sobre o “*medo de prejudicar as crianças que estavam ali, entregue em suas mãos, medo de não ser útil*”, nos confronta com os aqueles medos abordados em nosso referencial teórico principal, a saber: medo de perder o emprego, risco à carreira, constrangimento em reaprender, medo da rejeição/resistência dos alunos. Esses medos podem se fazer presente, de forma especial, quando o educador não reconhece seus próprios limites e os limites da educação, como afirma Freire. Ademais, nos remete ao compromisso ético do professor com seus alunos.

A respeito da ousadia, ao afirmar que ela se caracteriza por “*não ter medo do novo, mas sem perder referências. Inovar*”, somos remetidos à obra de Freire e Schor, no momento em que se afirma que o professor deve reaprender, e faz isso com os alunos. Entretanto, é preciso estar atento que isso não significa renunciar ao que se sabe, não se deve perder as referências. O novo aí presente nos faz voltar a primeira parte de nosso trabalho mais uma vez, pois em nossos tempos, as rápidas mudanças estão presentes, e exigem do professor o saber lidar com essas “*inovações*”.

O “professor B” considera como medo em sua profissão: *não ter o devido reconhecimento da profissão docente. Falta de reconhecimento, de legislação que regulamente melhor essa profissão e remuneração. O medo da total falta de valorização, de ser visto sempre como fracassado social por exercer essa profissão. Ou seja, não há nenhum respeito com o profissional da própria área, muitas vezes apenas querem o professor para que ele agrade ao aluno, para que o aluno fique nos colégios. No caso da iniciativa particular, para que o pai e a mãe não retirem para que conseqüentemente não perca o rendimento, ou seja, a mensalidade. Não há nenhuma preocupação com a questão do aprendizado em si. Muitas vezes somos forçados a ter de aprovar alunos mesmo sem estarem aptos, por conta da grande quantidade, da grande concorrência, desse grandiosíssimo negócio que virou a educação. Que é inclusive hoje uma das maiores bancadas na Câmara Federal de Brasília. E vai causar isso, uma deteriorização da qualidade monstruosa, como já está causando, e tá correndo o risco de criar um grande*

*abismo separando duas gerações. No início, uma geração de pessoas que nem sequer não pensam que não pensam, com baixa qualificação. E uma minoria extremamente bem qualificada e, lógico, detentora dos melhores cargos, salários e influência para gerir não só suas vidas, mas o próprio país.*

A fala do professor, ao dizer que “*apenas querem o professor para que ele agrade ao aluno, para que o aluno fique nos colégios. No caso da iniciativa particular, para que o pai e a mãe não retirem para que consequentemente não perca o rendimento, ou seja, a mensalidade*”, nos confronta mais uma vez com nosso referencial teórico, pois Freire e Schor expõem as influências das questões sociais no comportamento dos alunos, o que Arroyo (2013) também reflete, afirmando que essas questões influenciam no comportamento dos alunos. Sendo assim, nos indagamos: como o educador pode ter rigor se precisa se conformar aos seus superiores, os quais muitas vezes pretendem determinar suas ações?

O professor B ressalta, adiante: “*Não há nenhuma preocupação com a questão do aprendizado em si. Muitas vezes somos forçados a ter de aprovar alunos mesmo se estarem aptos, por conta da grande quantidade, da grande concorrência, desse grandiosíssimo negócio que virou a educação*”. Aqui, nos deparamos com o risco de ser punido, medo de perder o emprego, de risco à carreira que limita a ação do professor, os quais ressaltamos anteriormente como presentes em nosso referencial.

A limitação da ação docente, segundo o professor B, “*vai causar isso, uma deterioração da qualidade monstruosa, como já está causando, e tá correndo o risco de criar um grande abismo separando duas gerações. No início, uma geração de pessoas quem nem sequer não pensam que não pensam, com baixa qualificação. E uma minoria extremamente bem qualificada e, lógico, detentora dos melhores cargos, salários e influência para gerir não só suas vidas, mas o próprio país*”, o que nos conduz ao momento em que Freire e Schor discorrem sobre a luta de classes como variável no processo educativo, tornando a escola uma micro representação da sociedade, aprofundando as desigualdades, deixando uns mais preparados que outros. A concepção freiriana quebra com o “*mito das oportunidades iguais*”, como expressa a fala do entrevistado.

O que o “professor B” entende por ousadia? Diz ele: *ousadia seria nessa profissão o fato de a gente (professores) tentar (que é um grande desafio) se adaptar ao meio atual de constante mudança, de muito acesso à informação. Às vezes, o acesso demasiado confunde a todos, não só os docentes. É tentar utilizar as novas mídias, novas formas, meios para tentar atrair cada vez mais a atenção desses alunos, pois eles vêm de uma geração que, praticamente, não tem privacidade. Eles não estranham o fato de o mundo não ter privacidade, por isso que muitos estão se expondo em redes sociais. Tentar*

*utilizar [esses meios] para cativá-los e semear uma vontade, uma curiosidade do saber. Não apenas pegar tudo pronto, e não aquela opinião do autor, e fazer que eles tenham essa curiosidade do saber. Essa é a maior ousadia.*

A afirmação do professor, “ousadia seria nessa profissão o fato de a gente (professores) tentar (que é um grande desafio) se adaptar ao meio atual de constante mudança, de muito acesso à informação. Às vezes, o acesso demasiado confunde a todos, não só os docentes. É tentar utilizar as novas mídias, novas formas, meios para tentar atrair cada vez mais a atenção desses alunos”, nos põe diante do que Freire e Schor (1986) expõem como a questão da adaptação do professor e da necessidade de se partir do concreto do aluno (como ele percebe o mundo?), buscando estratégias eficazes, a fim de criar relações de discurso. Nos perguntamos então: Como usar estes meios tecnológicos em que os alunos de hoje estão inseridos para educá-los? O que nos conduz novamente à primeira parte de nosso trabalho, quando afirmamos as constantes mudanças de nosso tempo e como o professor deve enfrentar essa situação.

O professor afirma ainda que ousadia é “*tentar utilizar [esses meios] para cativá-los e semear uma vontade, uma curiosidade do saber. Não apenas pegar tudo pronto, e não aquela opinião do autor, e fazer que eles tenham essa curiosidade do saber*”, identificamos implicitamente o conceito de empoderamento, isto é, promover o processo de libertação e autonomia desses alunos, para que sejam críticos e não apenas reprodutores de ideias, para que iluminando a realidade, possam buscar a própria liberdade. Tal movimento é importantíssimo, pois como afirma Freire (1986), “quem acredita na mudança da realidade tem que realizar a transformação”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os medos que atravessam as práticas docentes são diversos: medo da violência dos alunos, da resposta agressiva que estes podem oferecer (cultura da sabotagem), medo de não ser útil, de não saber o que fazer, de não ter o devido reconhecimento, da falta de valorização, de se expor à riscos ao tentar ousar.

A ousadia está presente também: no estar aberto ao novo, no querer experimentar, no inovar, no re-criar, em se adaptar as mudanças constantes, em partir do cotidiano dos alunos, em utilizar os novos modos de promoção do conhecimento, em promover uma educação diretiva.

A relação dialética entre essas categorias são mais do que necessárias, uma vez que os medos nos ajudam a ter consciência da

realidade, a reconhecer nossos limites, e de maneira crítica, buscar formas de superação, de ousadia, de desvelamento das contradições presentes na sociedade. É por meio dessa relação, nem um pouco tranquila, por vezes bastante conflituosa, que nos é possível alargar os horizontes de nossas práticas, a fim de promover uma educação para a emancipação do ser humano em sua plenitude.

### Referências:

- AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. [tradução de Vinícius Nicastro Honesko]. Chapecó – SC: Argos, 2009.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia Filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GUEDES, Paulo Coimbra. A crise de identidade do professor de Português. In: \_\_\_\_\_. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006. p. 7-40.
- HENNINGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção do conhecimento. **Cadernos de Educação**, n. 29, p. 191 – 208, jul./dez., 2007.
- MEDO. In: **Michaelis** Dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=medo>>. Acesso em: 09 de julho de 2014.
- OUSADIA. In: **Michaelis** Dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=ousadia>>. Acesso em: 09 de julho de 2014.

## ARTES PLÁSTICAS PROMOVENDO A PLASTICIDADE CEREBRAL: UM NOVO OLHAR PARA NOVAS CONEXÕES

Juliana Lopes Martins Schroeder (UNIRITTER)<sup>64</sup>

Eva Regina Carrazoni Chagas (PUC-RS)<sup>65</sup>

**RESUMO:** O presente artigo relatou uma experiência com alunos com necessidades educacionais especiais em Artes Plásticas. O objetivo foi compartilhar a alegria de um trabalho muito valorizado e apreciado pelos alunos e comentá-lo à luz da Neurociência, deixando evidente a contribuição das artes plásticas e da ludicidade na promoção da plasticidade neural a partir de estímulos, cores, formas e texturas. Dessa forma, articulou-se aspectos da Educação e da Neurociência para potencializar aprendizagens e inclusão. Consequentemente este estudo foi respaldado, observando às reações comportamentais dos alunos durante as atividades e reforçado por bibliografias de autores renomados nesta área, como Relvas (2015), Cosenza e Guerra(2011), Rotta (2018), e Muniz (2012), que evidenciam a habilidade que o cérebro possui de se modificar mediante intervenções. Nessa perspectiva, foi possível intencionar que as emoções geradas pelas brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento do cérebro. Também, afirmamos a importância das práticas em artes plásticas em um ambiente estimulador para o desenvolvimento pedagógico no qual proporcionou um impacto substancial para as novas conexões cerebrais, apesar de ainda não existirem bibliografia ou pesquisas específicas na área das artes. Faz-se necessária uma inquietação do profissional da educação para buscar formação em outras áreas do conhecimento, promovendo a inclusão.

**Palavra-chave:** Neurociência, Artes Plásticas, Lúdico, Educação, Inclusão

### Introdução

Nos últimos 50 anos, em particular, pesquisas e tecnologias têm contribuído muito para desvendar os mistérios do cérebro. Descobrimos que esse órgão é plástico, isto é, tem a capacidade de mudar, vai se adaptando mediante a experiência repetida. Com isso, fica claro que está sujeito a

---

<sup>64</sup> Pós-Graduada em Educação inclusiva: com ênfase em atendimento educacional especializado pela UniRitter Laureate Internacional Universites. E-mail: Juliana.jlms@gmail.com

<sup>65</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). E-mail: evac@terra.com.br

intervenções diversas que podem potencializar suas capacidades ou trazer muitos prejuízos que se refletem em todos os aspectos da vida cotidiana.

Nosso cérebro possui a capacidade de se moldar e adaptar face às experiências que vivenciamos no nosso cotidiano. Dependendo da situação ele transforma as conexões para se adaptar às necessidades e ao meio onde estamos inseridos. Segundo a Neurociência, a cognição abrange fatores como o pensamento, memória, linguagem, entre outros. Seus estudos afirmam que a prática pedagógica promove o desenvolvimento intelectual e a motivação. Muda o cérebro!

Com argumentos científicos da pedagogia aliada a neurociência, fundamentada em Relvas (2015), Cosenza e Guerra (2011), Rotta (2018), e Muniz (2012) e outros estudiosos do tema, o presente estudo tem a intenção de demonstrar a relevância das atividades lúdicas e das artes plásticas dedicada a deficientes múltiplos. Sustentar ainda sobre a importância desses estímulos para reorganização do SNC (Sistema Nervoso Central) em relação à neuroplasticidade, revelando a capacidade que o cérebro possui de desenvolver sinapses a partir de estímulos, mudar para minimizar e até superar problemas, dependendo de áreas afetadas e correlatas.

Rotta (2018) elucida que o conceito de neuroplasticidade está atrelado à capacidade de regeneração ou recuperação funcional, como também vinculado a um processo de aprendizagem normal, movimento no qual há um permanente reordenamento de funções e organizações dentro do sistema como um todo. No que tange a formação de neurônios novos, pós-natais, a plasticidade neural é influenciada pelas experiências de cada indivíduo, sendo fortalecida pelo uso sistemático e por um ambiente estimulador.

Outra perita neste assunto, Salles (2016) revela que a plasticidade cerebral pode ser definida como uma mudança adaptativa na estrutura e na função do sistema nervoso, que ocorre em qualquer fase da ontogenia, como função de interações com o meio ambiente interno e externo, ou ainda como resultante de lesões que afetam o sistema nervoso.

Usando técnicas de mapeamento cerebral, observou-se que a participação em atividades artísticas, bem como a apreciação de obras de arte leva a um alto grau de motivação que produz atenção sustentada e ativa diversos circuitos cognitivos do cérebro. O gosto pelas artes plásticas está associado ao temperamento mais flexível e a maior atividade de genes relacionadas ao neurotransmissor dopamina (GAZZANIGA, 2008). Metring (2014), reforça que o lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensoriais, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de

desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar vivências importantes para a vida do aprendiz.

Observa-se que em geral, nas instituições de ensino, as atividades em artes plásticas estão cada vez mais restritas, deixando de explorar o universo de possibilidades que é o cérebro com toda a sua plasticidade. Será que essas instituições têm a clareza da importância dessas atividades para o desenvolvimento psicopedagógico? Há movimentos que começam a dar ênfase a essas questões, inclusive pesquisas estão sendo realizadas em Neuroarte.

Esse trabalho visa relatar atividades em artes plásticas desenvolvidas com pessoas com comprometimentos em diferentes áreas do cérebro, do corpo e fazer articulações com aspectos da Neurociência deixando evidente a importância de intervenções que, sabidamente, têm reflexos sobre o desenvolvimento das pessoas. Assim, os objetivos são: identificar como as artes plásticas podem contribuir para o desenvolvimento psicopedagógico na perspectiva da neurociência, destacando a importância da plasticidade, principalmente na educação especial. Para alcançar os objetivos foram feitas observações às reações, envolvimento, manifestações dos alunos durante as atividades em artes plásticas e buscas a fontes bibliográficas que podem dar um suporte, em bases científicas, para essas atividades.

Assim, na certeza de que esse relato pode contribuir para diversos atendimentos promovendo alegria, a motivação para a expressão pessoal e a inclusão, respeitando exigências e necessidades do cérebro, o presente estudo apresenta alguns recortes de argumentos para guiar essa leitura.

## Metodologia

Trata-se de um relato de experiência, subsidiado através de referências teóricas da área. Trabalho foi desenvolvido em uma instituição filantrópica de atendimento a crianças com múltiplas deficiências no sul do país. Dentro da instituição está a escola de educação especial, em que há a disciplina semanal de Artes Plásticas para as indivíduos entre 5 e 24 anos. Desse local, na prática observada com esses alunos, que foi possível a realização desse trabalho.

## Neuroarte- a arte encontra com a ciência

Tancioni (2016) relata que desde a antiguidade ao renascimento, arte e ciência, inspiradas pela criatividade caminharam com uma entidade única. Uma intensa interdisciplinaridade ocorreu no renascimento, em que artistas

como Leonardo da Vinci utilizaram de fisiologia e anatomia para fazer as suas imagens tão convincentes mostrando que seus trabalhos eram produzidos através da investigação científica. Entretanto, como relata a famosa socióloga, Sara Lawrence-Lightfoot, a ciência e a arte foram se desconectando aos poucos com o decorrer do tempo. O ambiente efervescente produzido pelo encontro de romancistas, filósofos, artistas e acadêmicos antes do século 18 praticamente se extinguiu. Tanto artistas como cientistas formulam hipóteses, avaliam a estrutura e a composição de materiais, ambos são capazes de transformar o material utilizado para obterem resultados.

Seguindo com a autora, a arte sempre dependeu de tecnologias quando consideramos tecnologia como tudo aquilo que o ser humano utiliza para a manipulação de seu ambiente (segundo essa definição o carvão das pinturas rupestres é tão tecnologia quanto os computadores usados pela animação 3D). A relação entre arte e a tecnologia é tão antiga e forte que os gregos usavam a palavra *techné* para se referir à arte.

## O olhar da neurociência: plasticidade cerebral e educação

A Neurociência valida questões importantes para a educação e sugere novos caminhos no sentido de entender as capacidades individuais e na reestruturação do ensino, pois: “... a Neurociência busca entender como o cérebro aprende e como o mesmo se comporta no processo de aprendizagem, são definidos métodos para identificar como os estímulos do aprendizado podem chegar neste órgão central. Sabe-se que os estados mentais são provenientes de padrões de atividade neural, então, a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, que podem ser fortalecidas dependendo da qualidade da intervenção pedagógica.” (SOUSA, 2017. p. 321, grifo nosso).

Metring (2014), estabeleceu que a escola precisa estar atenta ao brincar para possibilitar às crianças um melhor aproveitamento do cérebro para os processos de aprendizagem. As emoções que os eventos provocam no educando auxiliam na gravação das informações no cérebro. Quanto mais emoção a criança experimentar, dentro de certos limites, as informações irão se fixar por mais tempo na memória.

Segundo a neurociência, as brincadeiras liberam transmissores que aperfeiçoam o aprendizado sem provocar depressões, esgotamentos ou estresses e preparam o educando em novas habilidades ao longo de sua aprendizagem mais formal. Com o brincar o cérebro libera dopamina, conhecido como o hormônio do prazer, e a noradrenalina. Dessa forma,



diversos outros órgãos são ativados e aprimoram a plasticidade cerebral. Teremos como um efeito global uma ampla colaboração para o aprendizado. Martins (2011) afirma que, brincar com objetos coloridos, de diferentes texturas e sons na primeira infância podem contribuir para o surgimento de pessoas bem-sucedidas e talentosas, fato já comprovado por pesquisas científicas em diferentes países.

Cabe ao professor o papel de mediador dos conhecimentos em sala de aula, realizando as adequações necessárias perante as limitações e habilidades percebidas nesse ambiente. Oliveira (2011, p. 245, grifo nosso) relata que: “ *A neurociência possibilita ao docente a reconstrução de sua prática educativa a partir do funcionamento cerebral, o que resulta na utilização de conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos sob uma nova perspectiva de educação. Essa mudança promove a estimulação cognitiva adequada dos alunos em sala de aula para aperfeiçoar sua atuação*”.

A prática de atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança. As evidências neurocientífica comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais veloz quando a criança brinca. Considerando o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando.

Podemos observar os estudos, os quais nos indicam que com atividades lúdicas, as crianças se tornam mais criativas, aumentam o processo de ensino aprendizagem e melhoram sua autoestima. Muniz (2012) estabelece que o lúdico pode contribuir, de forma significativa para o desenvolvimento do aprendente, seja ele de qualquer idade, auxiliando não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural do sujeito no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

Proporcionar ambientes lúdicos para incentivar o desenvolvimento de suas habilidades permite com que a criança experimente diferentes estímulos e sensações. Estas experiências estimulam a formação da rede neural que compreende o sistema nervoso. A prática de atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança. As evidências neurocientíficas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais, tornando a aquisição das

informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais veloz quando a criança brinca, joga ou desenha.

O brincar, oferece muitas e diversificadas experiências novas, resultando na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, interligando regiões do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades. Devido ao brincar a nossa tomada de decisões, antes restrita à ação do sistema límbico ou sob comando das emoções, passa a contar com o apoio do neocórtex e de habilidades racionais (DA COSTA, 2013).

Corroborando com o autor, considero de suma importância que a escola entenda as atividades lúdicas como um mecanismo teórico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando. Já que a atividade lúdica estimula neurotransmissores, estes estimulam a área emocional e cognitiva no momento de busca.

A docência numa escola especial, em que os alunos possuem comprometimentos em relação à coordenação motora, habilidades, fala, visão, cognição e processamento, imprimem situações que ilustram esses fatos. Os mesmos não têm o controle corporal e o professor precisa emprestar o seu para que possam experimentar algo novo.

Salles (2016, p. 25, grifo nosso) relata: “... *abordagem de crianças com transtornos neurológicos deve ser inicialmente realizada dentro de um ambiente o mais flexível, permeável e não classificatório possível, a fim de permitir uma interação mais fluida entre os profissionais de reabilitação e os pacientes. Deve-se prover um ambiente que favoreça a utilização de materiais lúdicos com recursos não verbais, como a música, as artes gráficas e a expressão gestual, para possibilitar, nesse primeiro momento, uma mediação que facilite um vínculo e a expressão de eventuais potencialidades, para além de padrões quantitativos e psicométricos*”.

Os recursos em sala de educação artística são escassos, e é preciso usar muita imaginação para contemplar a todos, costume lançar mão de atividades sensoriais, estimulando as percepções táteis, olfativas, visuais, auditivas, como por exemplo: se a atividade a ser desenvolvida são releituras de obras, trabalho já executado com eles. Para alguns, uso tinta guache, com areia, para que eles possam sentir a textura do material, outros conseguem utilizar o pincel, já outros menos comprometidos trabalhamos com mosaico, o importante é que ninguém fique de fora do trabalho ou menos produtivo. Hoje, depois de estudar um pouco sobre Neurociência, entendo que a via sensorial é o acesso ao cérebro e que suas informações estimulam áreas cerebrais e podem criar caminhos para o desenvolvimento.

Para Muniz (2012) o contato com a pele possibilita a transmissão de mensagens positivas ou não, em um feedback, daí ele é o maior transmissor do nosso estado emocional. Os neurotransmissores levam até o sistema nervoso central a mensagem que foi enviada, através do toque, ao sistema nervoso central e este modula e decodifica o nosso estado emocional, por meio dos neurotransmissores, nervos e células imunitárias cutâneas.

Considero que a aproximação com o aluno, em forma do contato físico incentivando o sistema de recompensa, é a maneira mais adequada de estabelecer um vínculo e de fazer que o momento da aprendizagem seja eficaz. Muniz também informa que o tato se encontra espalhado por toda a pele, pois existem cerca de cinco milhões de receptores do tato por toda a pele.

Quando iniciei esta trajetória, eu me perguntava: como é que vou conseguir desenvolver as atividades com sujeitos, pensados, como tão comprometidos, motoramente e em relação às funções executivas. Podemos dizer que estas funções são um conjunto de habilidades que norteiam o indivíduo a executar as ações do dia a dia como o planejamento, o comportamento, controle inibitório, memória de trabalho entre outros, elas nos permitem a conviver socialmente, facilitando e harmonizando o convívio em diferentes espaços no qual nos encontramos.

Ao nos referirmos a este assunto no que diz Rotta (2018) esclarecer o conceito de FEs (funções executivas) é importante para elaborar um marco teórico e, por conseguinte, delinear tarefas para testar seus componentes, mas também é de grande importância esclarecer os correlatos neuroanatômofuncionais (termo utilizado para caracterizar anatomicamente e funcionalmente um órgão) encontrados nas pesquisas em neurociências.

A exemplo do autor, ainda podemos elucidar que a falta dessas funções leva o indivíduo a comportamentos antissociais, impossibilitando de avaliar as consequências de seus atos. Contudo, é preciso levar em conta que elas se desenvolvem gradualmente ao longo da infância e adolescência. Este processo é contínuo e parece ter correspondência com surtos de desenvolvimento do córtex pré-frontal, que é lento em sua maturação e vai se modificando até a adolescência por meio de processos como a ramificação de dendritos e a formação e a eliminação de sinapses. Também, há modificações significativas em suas conexões com outras regiões, sendo notáveis as alterações progressivas na mielinização dos axônios que constituem os feixes de comunicação entre o córtex pré-frontal e as demais áreas com as quais ele se conecta. Por conseguinte, Rotta (2018) argumenta que os resultados positivos de treinamento de domínios específicos de FEs indicam que tais funções são passíveis de melhora sob estimulação, graças à plasticidade cognitiva e neural.

Comecei a deixar de lado as dificuldades de inúmeras limitações para trabalhar com as possibilidades, com tudo que eles poderiam desenvolver. Procuo iniciar uma atividade sem frustrações, ofereço o que eu sei que eles podem fazer, e no decorrer do percurso, vou aumentando as exigências! É assim que vou percebendo o desenvolvimento de cada um, também acionando o meu sistema de recompensa!

Para Maturama e Varela (2018) o comportamento resulta das diferentes maneiras como essas duas superfícies – a sensorial e a motora – se relacionam dinamicamente entre si por meio da rede interneural para integrar, em conjunto, o sistema nervoso. A combinação dos níveis físico-motor e perceptivo, associada às nossas intencionalidades (modificabilidade do ambiente), expande permanentemente as conexões neurais exigindo uma constante troca e renovação das células e dos caminhos sinápticos. Uma vez identificada as especificidades de cada aluno, com deficiência intelectual, comprometimentos motores, sem controle do tronco, paraplégicos decorridos de síndromes e lesões, ainda nesta mesma linha de considerações, eu me perguntava, como é que vou saber, efetivamente se estou conseguindo acessá-los?

Relvas (2015) enfatiza que algumas crianças com PC têm dificuldades de aprender frequentemente, pois dois terços delas têm déficit cognitivo. Este é, sem dúvida, um fator limitador para a aprendizagem, mas um terço das crianças com PC tem inteligência normal e, em alguns casos, são superdotadas.

Com muitos a tarefa é direcionada, um a um, vamos desenvolvendo a atividade, fazendo mão sobre mão, empresto todo o meu aparelho corporal para que eles tenham a oportunidade de executar os movimentos de pintar com pincel ou com as mãos. Acredito que seja de suma importância oportunizar sensações!

Vale notar a contribuição de Cosenza (2011), no qual ele esclarece que os processos sensoriais começam sempre nos receptores especializados em captar um tipo de energia. Neles tem início um circuito, em que a informação vai passando de uma célula a outra, até chegar em uma área do cérebro, geralmente no córtex pré-frontal, responsável por seu processamento.

Seria leviano sustentar que indivíduos com DI (Deficiência Intelectual) e física, possuem uma postura adequada para o desenvolvimento das tarefas. Então, aí vai mais um “combate”! Já tive experiências malsucedidas de desacomodá-los, pois alguns possuem um padrão de espasticidade que o mais adequado é deixá-los na mesma posição para não sentirem desconforto, até porque este não é o meu objetivo. Faço com que o aluno se sinta confortável, sem gerar esforço físico, sem que ele tenha a

atenção voltada para o que não está agradável e sim com foco no que é proposto nas atividades. Felizmente, muitos alunos possuem atendimentos com profissionais especializados, que colaboram com estas questões de postura.

Pain (2015) relata que, essa complexa rede de funções sensitivo-motora, motora - prática, controlada pelo afeto e pela cognição, de ser associada à função do cerebelo na coordenação, não só das funções perceptivas e motoras, mas também das funções cognitivas do ato de aprender. Conceituando conforme a autora, pode-se dizer que dificuldades para a aprendizagem são resultados de algumas falhas intrínsecas ou extrínsecas desse processo, que abrangem um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender. Deixa claro que os fatores envolvidos nas dificuldades de aprendizagem estão relacionados com a escola, a família e a criança.

Ainda intensifica que algumas crianças com PC têm dificuldades de aprender frequentemente, pois dois terços delas têm déficit cognitivo. E este é sem dúvida um fator limitador para a aprendizagem, mas um terço dessas crianças possuem inteligência normal e, em alguns casos, são superdotadas. A compreensão de todos os processos colabora para uma avaliação cognitiva.

## O efeito das cores no cérebro - teoria das cores

Sobre o olhar de Possebon (2019) vamos introduzir a temática das cores expondo um breve apanhado da “Teoria das cores” de Goethe. Para ele, interessava uma explicação, um entendimento do modo como suscitam as cores, e que este venha a servir a todos os campos do conhecimento em que os homens tenham que lidar com o fenômeno cromático, e principalmente ao domínio da produção artística. Reconhece que se tem que abordar as cores, consideradas como fenômenos físicos, da perspectiva da natureza, antes de mais nada, se pretende granjear algo sobre elas para os propósitos da arte.

A parte didática da teoria das cores consiste num texto que se divide em seis partes distintas:

1. **Cores fisiológicas:** nesta primeira parte Goethe introduz os fenômenos de cores que se relacionam à interioridade de cada indivíduo. São as cores produzidas exclusivamente por condicionantes fisiológicos, internos no ser humano. Estas cores pertencem ao subjetivo e têm uma existência fugaz. Porém, apresentam-se para indivíduos diferentes com as mesmas disposições, as mesmas ordenações.
2. **Cores físicas:** nesta parte, ele trata das cores atmosféricas, do céu, do arco-íris dos fenômenos prismáticos etc. Trata das cores e dos fenômenos

cromáticos que tem uma existência mais duradoura; como se apresentam, como surge e como se organiza. Esclarece o arquetipal e chega à ideia do seu círculo das cores.

**3. Cores químicas:** Aqui, a ênfase é dada ao aspecto químico, ou seja, à cor como característica do material, como parte da estrutura interna, a cor que está aderida à matéria.

**4. Perspectiva geral das relações internas:** ele demonstra o processo de formação e interrelacionamento das cores. Seu surgimento, energia e determinação. Misturas e intensificação. Totalidade e harmonia do fenômeno cromático. Metamorfoses da cor.

**5. Afinidades da Teoria das Cores com outras disciplinas:** revela aqui suas expectativas relacionadas à contribuição que sua teoria poderia trazer para diversos campos das atividades profissionais e do conhecimento humano: arte, filosofia, matemática, tingimento de tecidos, fisiologia e patologia, biologia, física e música.

**6. Efeito sensível moral das cores:** indica o caráter objetivo de cada cor e sua atuação na alma humana. Antevê questões que só seriam consideradas muito tempo depois pela psicologia das cores e teriam uma aplicabilidade no campo das artes, da comunicação visual, do design, da arquitetura e da propaganda.

O autor refere que as cores têm caráter próprio, que cada cor tem uma atuação característica sobre o psiquismo humano: elas nos causam estados anímicos específicos e provocam em diferentes indivíduos sensações, reações e comportamentos similares. E ainda que se possa tomar a cor (na pintura, por exemplo) sob uma perspectiva simbólica, uma análise mais aprofundada revelará sempre um elemento objetivo que é o caráter de cada cor, combinado ao simbólico denotado.

Ainda segue discorrendo que hoje a psicologia das cores esclarece sobre o comportamento e a reação do indivíduo quando submetido à exposição de determinadas cores. Com isto, a comunicação visual nos diversos meios e a propaganda podem lidar com certa objetividade, prevendo resultados direcionando comportamentos e atingindo objetivos (nem sempre lícitos ou benéficos...). As tentativas feitas pela cromoterapia também lhe devem muito, Goethe foi o primeiro pesquisador das cores a estudar seus efeitos sensíveis morais e deixar sistematizado os resultados de suas investigações.

De outra parte a teoria das cores e o método científico de Goethe encontraram, através de Rudolf Steiner, um resgate, uma sustentação explícita e uma reafirmação na sua aplicação plena e metódica dentro da pedagogia Waldorf. Nas escolas orientadas por esta pedagogia, a arte

desempenha um papel fundamental. Ao lado do seu valor como disciplina autônoma é também entendida como a grande mediadora para que todos os conteúdos de ensino sejam transmitidos de forma viva, orgânica e adequada para cada faixa etária. Estas escolas não visam propriamente formar artistas, mas propiciam aos alunos que sua expressão em cada âmbito e em cada fase do aprendizado seja permeada pelo elemento artístico. E, principalmente, combinadas com os trabalhos de pintura subjazem intenções e propostas que são derivadas ou inspiradas pela teoria goetheana.

Gutierrez (2017, p. 47, grifo nosso), comenta sobre o córtex visual: “... *A luz que entra nos olhos chega até a retina, onde os neurônios especializados, transformam as imagens em sinais elétricos, os sinais percorrem os nervos ópticos até chegarem ao córtex visual, região localizada na parte posterior do cérebro, este irá codificar estes fluxos de sinais, como cores, formas e movimentos, essas informações fazem parte do que ele propriamente vê ou enxerga*”. Ainda sobre sua fala, treinando o seu cérebro para fazer algo novo, repetidamente, você está realmente criando caminhos neurais mais eficientes e memórias mais fortes, levando assim há um melhor desempenho.

Pesquisadores da Universidade de Chicago deram mais um importante passo nesse desafio ao demonstrar a participação do córtex intraparietal lateral (IPL) na integração de elementos visuais (cores e movimentos) que são relevantes para a tarefa.

A região cortical IPL está interligada com áreas visuais do fluxo dorsal e ventral e pode integrar recursos visuais como direção, forma e cor, particularmente quando os estímulos são relevantes para a tarefa. Além disso, a região intraparietal lateral também se interconecta com áreas do córtex pré-frontal (PFC), associadas com funções executivas e de controle voluntário da atenção. Os neurônios do córtex IPL podem participar tanto de funções sensoriais como cognitivas, o que aumenta o interesse da comunidade científica sobre esta região cerebral.

### Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo promoveu uma investigação com autores renomados neste assunto, convencendo que as atividades lúdicas e sensoriais, proporcionam uma das alternativas mais expressivas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, permitiu aprofundar sobre as atividades em artes plásticas com indivíduos comprometidos em diferentes áreas do cérebro, podendo observar o quanto os estímulos reorganizam o Sistema Nervoso Central em relação a neuroplasticidade, fazendo com que as aquisições das informações sejam

mais eficazes e a aprendizagem seja mais veloz quando a pessoa, em particular a criança, brinca e se emociona.

Em virtude dos fatos mencionados de um modo geral traz a compreensão de que o cérebro é um órgão capaz de se moldar mediante a estímulos, que as atividades em artes plásticas, os desenhos, pinturas e as cores são capazes de fazer as provocações cerebrais em um ambiente estimulador, fortalecendo a qualidade das ações pedagógicas. Constatando que as emoções ajudam na fixação das informações por mais tempo no cérebro, liberando neurotransmissores do prazer, acionando assim, o sistema de recompensa, incentivá-las nos permite avançar e promover, via emoções e artes, conexões neurais fortes e eficientes.

Identificamos que a prática da ludicidade torna os alunos mais criativos e melhoram consideravelmente sua autoestima quando olham com satisfação para o trabalho realizado. Que todas as vias sensoriais, inclusive o sentido cinestésico, que é considerado um dos mais importantes para o trabalho com indivíduos comprometido, pois manifesta de forma súbita, impulsos nervosos, dando acesso ao cérebro, informações que estimulam novas rotas para o desenvolvimento, quando este trabalho é feito corpo a corpo.

Pela observação dos aspectos expostos para haver uma transformação, percorreremos um longo caminho, no qual os profissionais da educação terão que procurar qualificação, associando com os estudos da Psicologia, da Educação, e da Neurociência, na ação do brincar na escola, nas atividades em artes plásticas, será a oportunidade de exercer sua experiência profissional com empenho e comprometimento. Buscando novas estratégias de ensino, mudando à sua maneira de pensar e agir, para favorecer igualmente a todos, tendo foco não somente no conteúdo, mas na forma do desenvolvimento da totalidade, respeitando suas particularidades e seu tempo.

O docente precisa se apropriar das questões do cérebro e conhecer as necessidades de seus alunos, sendo eles deficientes ou não, pois somos heterogêneos e em hipótese alguma deverá ser permitida a segregação de alunos pelas suas diferenças. Em vista desses argumentos, ainda sustenta que a afetividade do docente, o carinho, o contato, a efetiva aproximação é de suma importância para o desenvolvimento do educando. É indispensável que a escola reconheça e entenda essas articulações, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando.

Dada a importância sobre o tema, torna-se visível a falta de referencial teórico e pesquisas referente a plasticidade cerebral



especificamente em artes plásticas, de qual é o real efeito que as cores provocam no cérebro. Contudo, podemos afirmar por outros meios e temas que esta prática é de fundamental relevância para todos os alunos, com deficiência ou não, o quanto ela é estimuladora do SNC, os eventos que as emoções provocam quando os alunos estão executando as atividades

Chego nesta etapa final convicta que, não importa o tamanho do rabisco ou do traço, ou a maneira que foi feito, se foi mão sobre a minha mão, ou se foi um movimento involuntário. O que importa são os efeitos que as emoções provocam, são as respostas que um gesto, um sorriso ou até mesmo um desconforto se evidencia. Isso é acessar o ser humano, respeitando todas as suas limitações. Pois, quando entendemos os nossos sentimentos, se torna muito mais fácil encontrar o caminho da criatividade, ela flui naturalmente. Além disso, muito me alegra ver que os alunos se motivam e se envolvem com os trabalhos e, que todo esse esforço se traduz em conexões neurais e desenvolvimento pessoal. É transformador! Muito há por fazer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arte aprimora cérebro infantil/Mente e cérebro. (abril de 2008). Acesso em 21 de 12 de 2018, disponível em [http://www2.uol.com.br/vivermente/notias/arte\\_aprimora\\_ce\\_rebroinfantil.html](http://www2.uol.com.br/vivermente/notias/arte_aprimora_ce_rebroinfantil.html): <http://www2.uol.com.br/vivermente>
- CEUPE. (2019). <https://www.ceupe.com/blog>. Fonte: [www.ceupe.com/blog/que-es-el-neuroarte-o-neuroestetica.html](http://www.ceupe.com/blog/que-es-el-neuroarte-o-neuroestetica.html): [www.ceupe.com](http://www.ceupe.com)
- Ciência, S. B. (março de 2004). <http://cienciaecultura.bvs.br>. Acesso em 12 de janeiro de 2019, disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=s0009-67252004000100030>: <http://cienciaecultura.bvs.br>
- COSENZA, Ramon M., GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GUTIERRES, JESSIÉ. (4dejulhode 2017). <http://coral.ufsm.br/arco/sitenovo?p=474>. Acesso em 23 de 02 de 2019, disponível em <http://coral.ufsm.br>: <http://coral.ufsm.br>
- HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. (I.G.Gili,Editor) Acesso em 23 de fevereiro de 2009, disponível em <https://ggili.com.br/media/catalog/product/uploader/cb14010e130768a44db26f352c7edc0a.pdf>. pdf: <https://ggili.com.br>
- MARTINS, Marilena Flores. (2014). **As descobertas da neurociência e o brincar**. Acesso em 2018 de setembro de 16, disponível em [www12.senado.leg.br/institucional/programasprimeira-infancia/artigos](http://www12.senado.leg.br/institucional/programasprimeira-infancia/artigos). <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira->

infancia/artigos/artigos-ano-2014/as-descobertas-da-neurociencia-e-o-brincar-marilena-flores-martins-ano-2014

METRING, Roberte. **Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MOREIRA, Camila (5 de 8 de 2013). cmoreira2.jusbrasil. Acesso em 16 de 09 de 2018, disponível em Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>

MUNIZ, Iana. **A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar**. Itabuna: Via Litterarum, 2012.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **A pedagogia da neurociência: ensinando o cérebro e a mente**. Curitiba: Appris, 2015.

POSSEBON, Ennio (s.d.). **A teoria das cores de Goethe**. Acesso em 02 de 03 de 2019, disponível em [www.sab.org.br/portal/imagens/artigos/artes/teoria-das-cores-de-goethe/teoriadascors-enniopossebon.pdf](http://www.sab.org.br/portal/imagens/artigos/artes/teoria-das-cores-de-goethe/teoriadascors-enniopossebon.pdf): <http://www.sab.org.br>

Da Costa, Vera Rita. **Por que brincar é importante**. Acesso em 16 de 10 de 2018, disponível em [www.psicologiahailtonyagiu.psc.br/materiais/esclarecendo/305-po-que-brincar-e-importante](http://www.psicologiahailtonyagiu.psc.br/materiais/esclarecendo/305-po-que-brincar-e-importante): [www.psicologiahailtonyagiu.psc.br/](http://www.psicologiahailtonyagiu.psc.br/)

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva (6 ed.)**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ROTTA, Newra Tellechera, César Augusto Bridi Filho, Fabiano Romano de Souza Bridi. **Plasticidade Cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SALLES, Jerusa Fumagalli de, V. G.-D. **Neuropsicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, Diego Felix dos, S. C. (24 de 02 de 2015). **Cores e movimentos: como o cérebro processa e conecta diferentes tipos de informações da cena visual?** Acesso em 02 de 24 de 2019, disponível em [www.nanocell.org.br](http://www.nanocell.org.br)

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de, & A, (2017). **A Neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Acesso em 04 de 09 de 2018, disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=+s010384862017000300009&pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=+s010384862017000300009&pt&nrm=iso): <http://pepsic.bvsalud.org>

TANCIONI, Isabelle B. B. (11 de março de 2016). <https://minasnerds.com.br>.

Fonte: <https://minasnerds.com.br>. Fonte: <https://minasnerds.com.br/2016/03/11/arte-e-ciencia-conexoes-e-reflexoes>

## TRABALHO DOCENTE, QUADRINHOS E PESQUISA-AÇÃO: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Maria Isabel Borges (UEL)<sup>66</sup>

**Resumo:** Objetiva-se apontar algumas contribuições da pesquisa-ação no trabalho docente, via formação continuada, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). O objeto de análise é constituído por quatro dissertações (COSTA; 2017; MARCHIOLI, 2017; MENEGUETI, 2017; TEIXEIRA, 2018) que aliam gêneros quadrinísticos (charge, cartum, tira cômica, histórias de aventura, autográfica e biográfica) e pesquisa-ação. As etapas realizadas foram: problema — levantamento e reflexão; elaboração e desenvolvimento de uma proposta de intervenção para “resolver” o problema e avaliação dos resultados (atividades dos alunos e diário de aula). Os princípios norteadores foram: pesquisa-ação e trabalhos sobre quadrinhos. Incluem-se, neste trabalho, descrição das etapas realizadas nas dissertações e análise qualitativa/interpretativista, para que algumas contribuições para a formação docente sejam reveladas. Observou-se que: a interação entre o PROFLETRAS e a escola baseou-se no diálogo, deixando clara a coparticipação dos sujeitos envolvidos (professora e alunos/as; orientadora e orientandas); a elaboração e o desenvolvimento da intervenção possibilitaram a reconstrução do ato de planejar das professoras, visando à resolução de um problema real; houve uma relação equiparada entre prática e teoria, não tratando a sala de aula como um “laboratório” e valorizando os alunos como coparticipantes; como os estudos sobre os quadrinhos foram relevantes, porque o livro didático funciona como um recurso lacunar e propagador de equívocos sobre a questão; a urgência de formar professores em sintonia com esses estudos e com a realidade escolar. Analisados os trabalhos, constata-se que a complexidade dos quadrinhos favorece a leitura, produção textual e reflexão sobre língua.

**Palavras-chave:** trabalho docente, PROFLETRAS, quadrinhos, pesquisa-ação.

### Considerações iniciais

O objetivo norteador, neste capítulo, é apontar algumas contribuições da pesquisa-ação no trabalho docente, a partir da formação continuada, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)<sup>67</sup>. O objeto de análise é constituído por quatro dissertações (COSTA, 2017;

---

<sup>66</sup> Docente Adjunta lotada no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa *Quadrinhos e Análise Linguística* e coordenadora de um projeto integrado de pesquisa e extensão de mesmo nome, em vigência entre 2017 e 2020.

<sup>67</sup> Este trabalho constitui uma ampliação das reflexões feitas em outro momento (BORGES, 2016) e contempla parte dos resultados do projeto integrado já citado.

MARCHIOLI, 2017; MENEGUETI, 2017; TEIXEIRA, 2018) que aliam gêneros quadrinísticos (charge, cartum, tira cômica, história em quadrinhos de aventuras, história em quadrinhos biográfica e história em quadrinhos autobiográfica) e pesquisa-ação.

A presença dos quadrinhos na escola não é recente. Vergueiro e Ramos (2009) apontam o progressivo ingresso das histórias em quadrinhos (HQ) no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Nas provas diversas — Prova Brasil, Enem, vestibulares e concursos — sempre há um texto em quadrinhos (RAMOS, 2011; 2017). Por fim, não se pode esquecer de que todo livro didático de língua portuguesa possui um texto em quadrinhos.

Nesse sentido, uma popularização do texto em quadrinhos na escola tornou-se possível, em parte, graças a diferentes políticas públicas implantadas pelo Governo Federal. Por outro lado, expandem-se estudos a respeito dos textos em quadrinhos no âmbito acadêmico, sobretudo nas áreas de Literatura, Linguística e Linguística Aplicada. Com essa expansão (acadêmica e escolar), é preciso refletir de que maneira os conhecimentos sobre a linguagem dos quadrinhos e gêneros estão sendo trabalhados na escola e na formação docente (inicial e continuada).

Refletindo sobre as propostas desenvolvidas por Costa (2017), Marchioli (2017), Meneguetti (2017) e Teixeira (2018), constatou-se o desconhecimento dos recursos que compõem a linguagem dos quadrinhos e das características dos gêneros constituídos por tal linguagem. Instaurou-se um problema que fora “resolvido” à luz dos princípios da pesquisa-ação. Por fim, torna-se relevante uma avaliação das propostas de intervenção planejadas e desenvolvidas, destacando pontos fortes e fragilidades em relação à formação continuada das professoras e da própria formadora.

### **Pesquisa-ação: alguns aspectos**

Quatro dissertações de mestrado profissional em Letras (COSTA, 2017; MARCHIOLI, 2017; MENEGUETI, 2017; TEIXEIRA, 2018) constituem o objeto de estudo neste trabalho, como já mencionado. Em todas elas, a pesquisa-ação foi a abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento de uma proposta de intervenção em que os quadrinhos fossem o foco. Por essa razão, é necessária a retomada de alguns aspectos da pesquisa-ação: concepções, sujeitos e procedimentos.

### **Uma noção**

Em primeiro lugar, não há pesquisa-ação sem que o cotidiano dos sujeitos envolvidos seja o ponto de partida para a identificação de um problema (BARBIER, 2002; BORGES, 2016; FRANCO, 2005; TANAJURA, BEZERRA, 2015; THIOLENT, 2011; THIOLENT, COLETTE, 2014). Trata-se de uma pesquisa social que valoriza a realidade em que os sujeitos, de um lado, estão em interação entre si e, de outro, com o próprio contexto social. Por essa razão, também é vista como uma “sociologia do acontecimento ou da cotidianidade” (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 11). A objetividade científica — tão cara na abordagem tradicional — não é um princípio que norteia a pesquisa-ação, já que as subjetividades são, necessariamente, um dos constituintes. “É nessa concepção que a pesquisa-ação pergunta sobre o lugar do homem na natureza e sobre a forma de organização que lhe dá sentido e significância no contexto social do grupo a que pertence.” (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 12).

Não há um consenso do que seja pesquisa-ação, porque seus desdobramentos a partir de sua criação são diversos, além de não se pretender a uniformização dos princípios e procedimentos, como destacam Thiollent e Colette (2014). Vale lembrar que a pesquisa-ação surgiu na década de 1940, nos Estados Unidos, durante a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), com a obra *Action Research* de Kurt Lewin (1890-1947), inserida na psicologia social. O trabalho de Paulo Freire é precisamente definido como pesquisa participante de tradição latino-americana, que muito se aproxima da pesquisa-ação de viés político-social proposta por Thiollent (2011).

Atualmente, a pesquisa-ação e a pesquisa participante existem de forma diversificada, com várias tendências e tipos de proposta bastante distantes, ou até divergentes, mas há também muita proximidade, ou tentativas de aproximação. Por vezes, a marcação das diferenças aparece por meio de adjetivos [...]

[...]

As diferenças que existem entre as escolas ou tendências, em geral, correspondem a diferenças culturais ou linguísticas entre partes do mundo. A nosso ver, é preciso respeitar essas diferenças, mas é também possível superá-las. (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 209).

Em segundo, a pesquisa-ação é uma maneira de investigar que procura transformar contextos sociais pequenos e médios. “Ela se apresenta como um instrumento de trabalho e investigação de grupos ou coletividades

de pequeno ou no máximo médio porte, ou seja, atuando sobre uma visão microsocial.”, segundo Tanajura e Bezerra (2015, p. 11).

Não há a pretensão de construir conhecimentos de ordem generalizante, como se propõe na pesquisa tradicional. Em vez disso, a proposta é aproximar a prática da teoria, tendo em vista resolução de problemas reais, em diferentes contextos. Thiollent e Colette (2014) concebem a pesquisa-ação como uma abordagem metodológica alternativa à pesquisa tradicional, porque há um afastamento da “[...] coleta de dados limitados, por meio de procedimentos impositivos e sem participação dos interessados na obtenção e na interpretação dos resultados” (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 210).

Considerando que a pesquisa-ação é diversa, Tanajura e Bezerra (2015) comparam o pensamento de René Barbier com o de Michel Thiollent como, respectivamente, existencialista e político-social.

Apesar de ambos os autores defenderem a utilização da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, convém deixar claro que os mesmos possuem posturas metodológicas diferentes. A ótica de Barbier deixa explícita a questão “existencialista” da pesquisa-ação, o que segundo ele se justifica por se tratar de temas muitos enraizados na afetividade humana como o amor, o nascimento, a paixão, a velhice, etc. Para Thiollent, entretanto, a pesquisa-ação tem a função ‘político-social’ intimamente relacionada ao tipo de ação proposta e aos atores considerados. Para ele, a investigação está valorativamente inserida numa política de transformação da realidade material da vida. (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 20).

Neste trabalho, seguem-se os princípios de Michel Thiollent pelo fato de conceber a escola como um lugar no qual transformações são necessárias e urgentes. De acordo com as especificidades do objeto de análise, a urgência se volta para o trabalho com as HQ na disciplina de língua portuguesa. Assim se caminha para o terceiro aspecto relacionado à concepção de pesquisa-ação como proporcionadora da formação docente, mantendo, necessariamente, sintonia com o cotidiano em sala de aula e valorizando as perspectivas dos sujeitos envolvidos: professor e alunos. A produção de conhecimentos, sobretudo os teóricos, deve levar em conta a relevância social, porque está a serviço de um problema.

Por fim, quando se concebe o olhar de Michel Thiollent como político-social, é preciso ressaltar o compromisso do estudioso de investigar

as diferentes realidades microssociais como forma de opor-se à homogeneização do modelo neoliberal, em especial na educação.

O sistema de ranqueamento deixa a uns poucos o direito de falar mais alto, sendo que os demais devem se calar. Em vez de promover um espaço de interlocução, para que se forme uma comunidade interpretativa, promove-se uma corrida individualista na qual é bom manter segredos, e não facilitar o trabalho dos outros. [...] A competição leva a privilegiar os elementos do topo, ao passo que impede a solidariedade e a cooperação nos esforços, além de escassear os recursos que seriam disponíveis para um maior número. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 211).

No âmbito escolar, como afirmam Thiollent e Colette (2014), a pesquisa-ação se encontra à vontade. Porém, é necessário expandir as contribuições dessa abordagem para além da educação de jovens e adultos e formação continuada de professores, chegando ao ensino fundamental, médio, inclusive ao superior. Com isso, o caráter minoritário deixaria de ser uma atual constante, segundo Thiollent e Colette (2014).

Uma vez considerados alguns aspectos para o esboço de uma de pesquisa-ação, deve-se explicitar o projeto de desenvolvimento e o papel dos sujeitos envolvidos.

## **Problema, projeto e sujeitos**

O objeto de investigação, quando se adota a pesquisa-ação como abordagem metodológica, é construído a partir de um problema identificado pelos sujeitos em interação em um contexto microssocial, sempre envolvendo uma ação transformadora: “o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação” (THIOLLENT, 2011, p. 22).

A resolução do problema pressupõe “[...] um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez.” (THIOLLENT, 2011, p. 14). A participação é efetivamente ativa, e não um mero “adorno” necessário apenas para a “coleta de dados”, como é norteadado o olhar tradicional de fazer pesquisa social. Portanto, o objeto de investigação é fruto de um olhar diagnóstico da realidade, para que se possa colocar em xeque um problema que, ao mesmo tempo, une os sujeitos envolvidos e afeta o agir deles no dia a dia. A transformação não é aleatória: cada sujeito deve entender seu papel na

investigação, porque a resolução do problema não é uma imposição, e sim uma construção coletiva. Todos realizam o diagnóstico de um problema, pensam as estratégias de resolução, executam-nas e avaliam o processo investigação.

A pesquisa-ação diferencia-se da pesquisa científica tradicional baseada no método hipotético-dedutivo, sobretudo na maneira como o problema é identificado. Nesta, em primeiro lugar, elabora-se uma hipótese, uma resposta provisória ao problema; em segundo, coloca-se à prova tal hipótese, tendo em vista uma confirmação ou refutação. Naquela, o sujeito investigador identifica o problema em parceria com os sujeitos diretamente envolvidos. Não se teoriza para verificar como funciona na prática. Ao invés disso, imerso na prática, o sujeito investigador levanta as urgências a serem pensadas teoricamente. Trata-se de uma metodologia coerente com as condições escolares, porque a prática docente direciona as teorizações para que haja um retorno para tal práxis, em busca de possíveis resoluções (BORGES, 2016, p. 81).

Situados em um contexto microssocial, a interação entre os sujeitos é norteada pelo princípio da cooperação, uma vez que não se objetiva “[...] separar o pesquisador, do pensamento e da ação, dos fatos e dos valores.” (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 17). Além disso, a autonomia dos sujeitos deve ser respeitada não só porque enfrentam o problema como serão influenciados pelos desdobramentos das decisões tomadas a caminho da resolução. Por essa razão, a pesquisa-ação deve ser adotada em prol do cotidiano dos sujeitos. “Os sujeitos investigados não querem ser vistos como ratos de laboratório, mas como indivíduos ativos e interessados em compreender seu papel e a decidir sobre os acontecimentos e mudanças do seu meio” (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 19).

Nesse sentido, a produção de conhecimentos deve ser relevante aos interesses dos envolvidos. Uma vez identificado o problema — o diagnóstico — segue-se para a fase de construção de conhecimentos e elaboração de estratégias, tendo em vista a resolução do problema. É necessário, dessa forma, planejar a resolução na forma de projetos. Como não coincidência entre os problemas em função das especificidades e singularidades dos sujeitos envolvidos e situados no âmbito microssocial, “[...] o processo de pesquisa-ação não é sempre igual” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 209).



Porém, é possível delinear algumas regularidades no desenvolvimento do projeto.

O projeto de pesquisa-ação pode existir em diversos formatos e seguindo diferentes fases. O grupo responsável por um projeto pode estruturá-lo da seguinte maneira: (1) estudos teóricos e metodológicos, revisão de bibliografia; (2) oficinas com participação de professores em formação; (3) interpretação e avaliação dos resultados obtidos em (2) à luz de (1), gerando ensinamentos que serão testados em sala de aula (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 214).

Em linhas gerais, existem as seguintes fases: diagnóstico do problema, construção de conhecimentos (preparação para o enfrentamento do problema), elaboração de um projeto (estratégias), execução (ação em busca de uma resolução) e avaliação do projeto. Assim sendo, pressupõe-se uma ação não só planejada, mas também sistematizada para que haja a produção significativa de conhecimentos.

[...] a pesquisa-ação, para bem se realizar, precisa contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa (FRANCO, 2005, p. 493).

Por fim, não existem técnicas e métodos exclusivos da pesquisa-ação. O importante é que as técnicas e os métodos fundamentalmente estejam a serviço da pesquisa-ação: a) as fases do projeto sejam respeitadas; b) os sujeitos sejam coparticipantes do processo; c) haja a construção de conhecimentos; d) valorize, sobretudo, um problema enfrentado pelos sujeitos envolvidos.

## Gêneros quadrinísticos: características principais

Levando-se em consideração o objeto de análise, é preciso apresentar os principais aspectos sobre a linguagem dos quadrinhos e gêneros, antes de apontar algumas contribuições da pesquisa-ação no trabalho docente.

Em primeiro lugar, diversos são os gêneros quadrinísticos, tais como: tira cômica, tira seriada, tira cômica seriada, HQ de aventura, HQ autobiográfica, HQ biográfica, HQ de humor, HQ de terror, cartum, charge, dentre outros. Todos eles compartilham dois fundamentos: um narrar e uma linguagem, ao mesmo tempo, específica e autônoma (RAMOS, 2010; VERGUEIRO, 2004). Na sequência, são apresentados os principais recursos dessa linguagem.

### Quadro 1 — Alguns recursos da linguagem dos quadrinhos

Recursos	Breve descrição
Balão	Existem vários tipos de balões, os quais não só mostram a interação verbal, como também podem trazer traços expressivos da situação em jogo no momento e da própria personagem. O balão de fala e o de pensamento são os mais comuns. O balão no formato tradicional é constituído de uma parte chamada continente (corpo e rabicho/apêndice) e conteúdo (palavra ou imagem). O balão de fala, nesse caso, é apresentado no formato curvilíneo, incluindo um rabicho voltado para a personagem. Já o de pensamento assemelha-se a uma nuvem, também tendo um rabicho direcionado à personagem.
Legenda	Em relação à voz narrativa, a legenda, a nota de rodapé e o recordatório são os recursos que possibilitam identificar o posicionamento do narrador como onisciente e/ou como personagem. A legenda faz parte da sequência narrativa em si.
Nota de rodapé	A nota de rodapé funciona, na maioria das vezes, como um esclarecimento a ser feito para a construção dos sentidos. Nas HQ de aventura, de super-herói, de terror etc., tanto no suporte novela gráfica quanto no mangá, tornam-se, por exemplo, necessárias quando elementos culturais e históricos não fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor. Diversas brincadeiras na cultura japonesa são explicadas em nota de rodapé nas versões traduzidas dos mangás japoneses para o português, porque elas não são de conhecimento dos leitores desta língua. Já o recordatório é comum em histórias seriadas, em que é necessário relembrar certos
Recordatório	

acontecimentos ao leitor e possibilitar a construção dos sentidos.

Onomatopeias As onomatopeias consistem na representação de sons, podendo ter variação de uma língua para outra. Normalmente, existem combinações com outros recursos, balões, cores, pontuação e linhas cinéticas. As metáforas visuais são ilustrações que representam sentimentos e expressividades diversas. Por exemplo, se há uma situação em que uma personagem está apaixonada, corações podem ser ilustrados em torno dela. Diante de uma ideia, uma lâmpada pode ser desenhada etc. Com a internet e os avanços na impressão, possibilitou-se a ampliação do preto e branco para outras cores. O continente dos balões e legendas pode ser colorido e variável em função dos objetivos do cartunista; uma determinada cor escura para as situações de tristeza e cores mais claras e alegres para as situações de alegria, por exemplo.

Metáforas visuais

Cores

Vinheta Não é necessário que a vinheta tenha um contorno. O mais comum, quando usado, é a linha reta na forma de quadrado ou retângulo. De qualquer forma, com ou sem contorno, os momentos são claramente perceptíveis ao leitor, para que se configure uma sequência narrativa na direção vertical ou horizontal, com uma linha ou mais. Entre uma vinheta e outra, pode ocorrer cortes narrativos curtos ou longos pelos quais o leitor seja capaz de inferi-los. Também é possível o prolongamento de certos acontecimentos, necessitando de uma quantidade maior de vinhetas.

Personagem Não existe uma HQ, seja qual for o gênero, sem personagens, pois funcionam como as “bússolas da trama” (RAMOS, 2010, p. 105). Por meio delas, é possível observar o andamento da história. As expressões faciais e as posições das personagens em cada vinheta compõem os sentidos. O movimento se estabelece na relação da totalidade do corpo com suas partes e nas linhas cinéticas (trajetória do movimento). Quanto à forma de serem retratadas, podem ser realistas, estilizadas ou caricatas. Borges (2017) acrescenta a personificação como outra forma de retratá-las.

Espaço Há uma dependência entre tempo e espaço. O tempo pode ser construído na quantidade de balões, na alteração de posição das personagens de uma vinheta para outra, no envelhecimento ou rejuvenescimento. Para Cagnin (2014), existem 6 maneiras de representação do tempo: 1) sequência de um antes e um depois, 2) época histórica, 3) astronômico, 4) meteorológico, 5) tempo da

Tempo

narração e 6) tempo da leitura.

O posicionamento das personagens na vinheta diz respeito ao espaço configurado em 7 planos de visão: 1) plano geral ou panorâmico (figura e local), 2) plano total ou de conjunto (figura de maneira próxima), 3) plano americano (ou plano de conversação) (acima dos joelhos), 4) plano médio ou aproximado (acima da cintura), 5) primeiro plano (face), 6) plano de detalhe, pormenor ou *close-up* (detalhamento do rosto e objeto), 7) plano de perspectiva (soma de planos).

Acevedo (1990) acrescenta que o ponto do qual se narra resulta em 3 ângulos de visão: 1) ângulo de visão médio (na altura dos olhos do leitor), 2) ângulo de visão superior, *plongé* ou picado (de cima para baixo), 3) ângulo de visão inferior, *contra-plongé* ou contrapicado (debaixo para cima).

**Fonte:** Síntese baseada em Acevedo (1990), Borges (2017), Cagnin (2014) e Ramos (2010).

Como o próprio nome indica, uma HQ consiste em uma história narrada/contada por meio de uma linguagem específica e autônoma (Quadro 1). Porém, há diferentes formas de narrar/contar, configurando os diversos gêneros quadrinísticos já elencados. Nesse caso, a caracterização desses gêneros é norteada pela perspectiva dialógica de linguagem, de acordo com Bakhtin (2003). Além disso, Ramos (2010), em vez de adotar a concepção bakhtiniana de esfera social, agrupa os gêneros quadrinísticos sob um grande “guarda-chuva”. Trata-se da ideia de hipergênero, segundo Maingueneau (2005). As HQ, como pensa Ramos (2010), constituem um hipergênero, em que os gêneros partilham um narrar e uma linguagem.

**Quadro 2 —** Algumas características dos mais conhecidos gêneros quadrinísticos

Recursos	Breve descrição
Tira cômica  (RAMOS, 2010, 2011, 2014, 2017)	A sequência narrativa é breve, alicerçada em uma construção de expectativa e um desfecho cômico. Trata-se de um gênero consagrado no jornal impresso. Nos Estados Unidos, havia sindicatos que eram responsáveis pelos direitos autorais de cartunistas bastante conhecidos no Brasil: Charles Schulz ( <i>A turma de Charlie Brown</i> ), Jim Davis ( <i>Garfield</i> ), Bill Watterson ( <i>Calvin e Haroldo</i> ), Dik Browne ( <i>Hagar, o horrível</i> ), dentre outros. Essas tiras cômicas eram

produzidas de acordo com um formato preestabelecido, conhecido como modelo tradicional ou norte-americano: de três a quatro vinhetas, no formato de uma tira. Assim, a distribuição das traduções por todo o mundo, inclusive no Brasil, contava com um espaço no jornal impresso já previsto para a publicação. Hoje, com a internet, os jornais impressos foram repensados (versões virtuais) e perderam o interesse do público-alvo. Nesse sentido, com as redes sociais (*Instagram, Facebook*, por exemplo), os blogues e as páginas virtuais (*sites*), a criatividade dos cartunistas não encontra limites, em especial, o espaço. Rupturas do modelo tradicional influenciam na caracterização do gênero tira cômico a partir de seu formato. Antes, o formato constituía um traço definidor e constante do gênero, hoje isso não pode mais ser considerado. No Brasil, cartunistas como Alexandre Beck (*Armandinho*), Clara Gomes (*Bichinhos de Jardim*) seguem o formato tradicional. Carlos Ruas (*Um sábado qualquer*), Pedro Leite (*Quadrinhos ácidos*) e Walmir Orlandeli [(SIC)] são exemplos de cartunistas que rompem com tal formato. Todos usam as redes sociais para divulgar seus trabalhos.

<p>Charge</p> <p>(MIANI, 2012; RABAÇA; BARBOSA, 2014; RAMOS, 2010; ROMUALDO, 2000)</p>	<p>É outro gênero cuja sequência narrativa é breve. Também se consolidou no jornal impresso, mais precisamente na seção opinião, ao lado do editorial, da carta ao leitor, do artigo de opinião e das colunas. A intertextualidade com as notícias trazidas no próprio jornal e em discussão no momento da publicação é um fundamento. Por isso, é visto como um gênero vinculado à atualidade. Sem uma contextualização sócio-histórica do momento em que foi produzida, não é possível compreender os sentidos de uma charge. Figuras públicas são as inspirações preferidas dos cartunistas para a construção das personagens, como políticos e jogadores de futebol. As Olimpíadas e as Copas do Mundo de Futebol também podem servir de inspiração.</p>
<p>Cartum</p> <p>(RABAÇA; BARBOSA, 2014;</p>	<p>A síntese da sequência narrativa de um cartum, às vezes, é confundida com a charge. Entretanto, não há uma conexão com o que está sendo noticiado no momento. Não precisa ser uma temática contemporânea à produção. É necessário que o leitor reconheça as questões cotidianas e tipicamente humanas: amor; relação entre homem e mulher, pais e filhos</p>

RAMOS, 2010) etc.; morte; existência humana, dentre outras. Quino, o criador da Mafalda, é um autor de cartuns. No Brasil, autores de tiras cômicas e charges podem produzir cartuns, por exemplo, Bennett, Orlandeli, Pedro Leite, Laerte, Alisson Affonso.

Equivocadamente a novela gráfica é vista como gênero. *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007) e *Maus* de Art Spiegelman (2009) são, respectivamente, autobiografia e biografia no formato de novela gráfica. Nesse caso, a maneira como a história é contada define um gênero, e não a forma como ela é apresentada ao público como produto de consumo. As adaptações literárias são equivocadamente tratadas como gêneros, em sinonímia com a novela gráfica. Além disso, é comum entender que uma adaptação literária para os quadrinhos como uma sublitteratura, o qual desmotivaria os leitores à apreciação das produções “originais” em prosa e verso. Assim, acredita-se que ler *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) é ter acesso a uma simplificação do diário literário *Quarto de despejo* Carolina Maria de Jesus (2016). Na verdade, a produção em quadrinhos é uma perspectiva dos cartunistas em relação ao texto literário de inspiração. Portanto, é uma interpretação construída a partir das “ferramentas” de uma linguagem específica e autônoma: os quadrinhos. As aventuras da *Turma da Mônica*, uma criação de Mauricio de Sousa, podem ser contadas por meio de uma HQ de aventura. As revistas de quadrinhos permitem um espaço maior para o desenvolvimento das histórias. Por fim, a estratégia escolhida pelo quadrinista para contar uma história faz o gênero, e não seu formato de apresentação como objeto: revista ou álbum de quadrinhos, novela gráfica e mangá. No estilo japonês de contar uma história, é possível uma HQ autobiográfica, biográfica, de humor, de terror, de romance etc.

HQ biográfica  
 HQ autobiográfica  
 HQ de aventura

(GARCÍA, 2012;  
 RAMOS, FIGUEIRA,  
 2014; VERGUEIRO,  
 2009)

Fonte: A própria autora com base em diversos autores.

Conhecimentos sistematizados sobre a linguagem dos quadrinhos e gêneros são necessários para o desenvolvimento das propostas de intervenção analisadas neste trabalho.

## As propostas de intervenção: uma síntese

Nas quatro dissertações (COSTA, 2017; MARCHIOLI, 2017; MENEGUETI, 2017; TEIXEIRA, 2018) que aliam gêneros quadrinísticos e pesquisa-ação, as etapas de desenvolvimento da intervenção foram: (1) levantamento de e reflexão sobre um problema; (2) elaboração e (3) desenvolvimento de uma proposta de intervenção para resolver o problema levantado e (4) avaliação dos conhecimentos produzidos por meio das atividades dos/as alunos/as e diário de aula.

Incluem-se, neste trabalho, uma descrição das etapas realizadas nas dissertações e uma análise qualitativa de cunho interpretativista, para que algumas contribuições para a formação docente sejam apontadas.

**Quadro 3** — Síntese dos trabalhos desenvolvidos a partir dos gêneros quadrinísticos

PROFLE TRAS	Gêneros- âncora	Foco	Organização das aulas — planos de ação
Marchioli (2017)	Tira cômica — <i>Mafalda</i> (QUINO, 1993)	Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA)  6º e 7º ano	(1) A linguagem dos quadrinhos e os gêneros charge, cartum e tira cômica — apresentação dos recursos, descrição e comparação dos gêneros citados  (2) Tiras cômicas da Mafalda — aprofundamento das características do gênero tira cômica, traços identitários das personagens fixas (Mafalda, Miguelito, Manolito, Felipe, Susanita, pais da Mafalda, a tartaruga Burocracia e outras) e contextualização sócio-histórica do momento de produção (ditaduras, Guerra Fria, Guerra do Vietnã, popularização do rádio e da televisão etc.)
Menegueti (2017)	Tira cômica — <i>Turma do Charlie Brown</i>	Introdução às classes	(1) A linguagem dos quadrinhos e os gêneros charge, cartum, tira cômica e HQ de aventura — apresentação

(SCHULZ, 2014)	gramaticais	dos recursos, descrição e comparação dos gêneros citados
	6º ano	(2) Tiras cômicas de <i>A turma de Charlie Brown</i> — aprofundamento das características do gênero tira cômica, traços identitários das personagens fixas (Charlie Brown, Lucy, Snoopy, Marcie, Paty Pimentinha e outras)
		(3) Estudo das classes gramaticais — as palavras a partir das especificidades mórficas (base de significação e partes — os morfemas gramaticais), funcionais (palavras nucleares, periféricas e conectivas) e semânticas (palavras que dependem ou não de outras para a construção de sentidos nos textos estudados — foco na perspectiva contextualizada de gramática)
		(1) A linguagem dos quadrinhos e os gêneros charge, cartum, tira cômica e HQ de aventura — apresentação dos recursos, descrição e comparação dos gêneros citados
Costa (2017)	Tira cômica — <i>Calvin e Haroldo</i> (WATTERSON, 2009)	Humor
	6º ano	(2) Tiras cômicas de <i>Calvin e Haroldo</i> — aprofundamento das características do gênero tira cômica, traços identitários das personagens fixas (Calvin, Haroldo, Luci, pais de Calvin e outras)
		(3) Humor nas tiras cômicas — descrição e caracterização do humor, em comparação com a piada; exploração do desfecho cômico como um dos fundamentos da tira cômica



			(1) A linguagem dos quadrinhos — apresentação dos recursos
	HQ biográfica — <i>Adeus tristeza</i> (YANG, 2012) e <i>Vincent</i> (STOK, 2014)	Biografia e autobiogra- fia	(2) Características do texto biográfico e do autobiográfico construído por meio da linguagem dos quadrinhos e da prosa literária; comparação entre as linguagens
Teixeira (2018)	HQ autobiográfica — <i>Carolina</i> (BARBOSA; PINHEIRO, 2016) e <i>Persépolis</i> (SATRAPI, 2007)	8º ano	(3) Novelas gráficas — entendimento das histórias como expressões biográficas e autobiográficas e, por consequência, memorísticas, contextualização sócio-histórica do momento de produção e comparação  (4) Produção de HQ autobiográfica — construção de roteiros vinculados ao cotidiano escolar e produção da história.

Fonte: a própria autora.

Explicitadas, de um lado, as bases da pesquisa-ação e as escolhas teóricas e, de outra, descritas os aspectos principais das propostas de intervenção, seguem-se algumas contribuições quando se reivindica a pesquisa-ação como abordagem metodológica.

### Formação docente: reflexões e contribuições

Todas as dissertações estão vinculadas ao cotidiano de atuação das mestrandas (e atuais mestras) como professoras do ensino fundamental, de modo a diagnosticar os problemas que afetam a construção dos conhecimentos dos sujeitos em interação na sala de aula: professora e alunos/as (turma). A sala de aula é concebida como um espaço microsocial, nos quais os sujeitos estão em interação entre si, estabelecendo relações sociais quando se está em jogo o estudo da língua portuguesa. A escola de cada professora configura um contexto microsocial de médio porte, enquanto a sala de aula, em particular, se organiza a partir do estudo de uma língua. Isso quer dizer que a dinâmica do coletivo em uma aula de língua

portuguesa difere-se de uma aula de matemática, por exemplo. Nesse sentido, os problemas também se distinguem em função da disciplina em foco quando professora e alunos/as estão em interação, delineando uma turma.

Os problemas em circulação em uma sala de aula são particulares de determinada turma. A pluralidade e a diferença — ambas apontadas por Thiollent e Colette (2014) como fundamentais para o olhar político-social da pesquisa-ação — são respeitadas, já que há uma problematização dos conteúdos propostos no livro didático. As professoras observaram que a linguagem dos quadrinhos é tratada, de forma equivocada, como sinônimo de gêneros quadrinísticos. Lacunas no livro didático foram diagnosticadas, já configurando os primeiros problemas: quais conhecimentos sobre a linguagem dos quadrinhos são trabalhados? Quais gêneros quadrinísticos são descritos e caracterizados? A tira cômica, um gênero presente em todo livro didático de língua portuguesa, foi foco de alguma unidade, recebendo o mesmo tratamento de uma crônica, um artigo de opinião, um diário, um conto etc.? Quais são as relações entre um texto em quadrinhos e os estudos gramaticais do português? Já que a tira cômica está presente em qualquer livro didático de língua portuguesa, de que maneira a construção do humor é trabalhada? Biografia, autobiografia, diário íntimo e relato de viagens são modos de narrar explorados no livro didático. Porém, podem ser comparados com a HQ autobiográfica e HQ biográfica como uma diversidade de expressões das memórias?

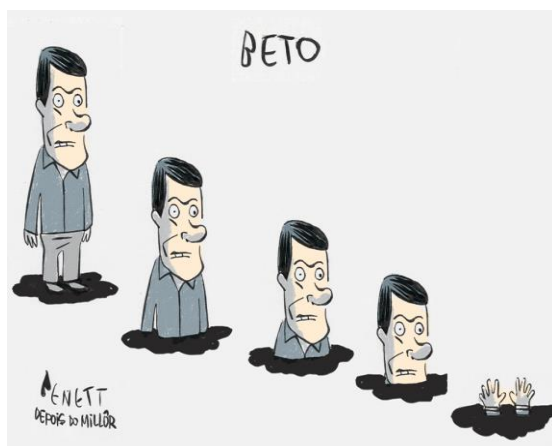
A partir desses primeiros problemas, as professoras entenderam a função de si mesmas como investigadoras das práticas desenvolvidas em sala de aula. Primeiramente, decidiram por um problema. Marchioli (2017) optou por: qual proposta de trabalho poderia ser adotada nas aulas em contraturno ligadas à SAA (Sala de Apoio à Aprendizagem), de maneira que o aluno compreenda a importância de um acompanhamento paralelo às aulas nas turmas regulares? As conhecidas “aulas de reforço” são vistas pela comunidade escolar, muitas vezes, como indícios de alunos “burros” e incapazes de acompanhar a dinâmica de ensino-aprendizagem nas turmas regulares. Percebe-se que os preconceitos daí implicados estão ligados à competição, à exclusão social, ao ranqueamento dos mais ou menos inteligentes, ao cumprimento do currículo conteudista imposto pelos documentos oficiais etc. Basicamente, as turmas são classificadas como regulares, porque, de maneira homogênea, os alunos se adaptam às condições sociais, epistemológicas e cotidianas em jogo em uma sala de aula. Não havendo a adaptação, os alunos são encaminhados para a SAA.

Diante dessa realidade, Marchioli (2017), com mais de vinte anos de experiência como professora de português em turmas regulares ou de

contraturno a elas, escolheu por uma ação planejada para que os alunos excluídos das turmas regulares fossem reinseridos como sujeitos construtores de conhecimentos, tendo como base o reconhecimento de seus conhecimentos e potencialidades. Os registros feitos na forma de diário de aula e as atividades desenvolvidas pelos/as alunos/as tornaram evidentes as transformações em si mesmos e na professora. A proposta de intervenção planejada e desenvolvida convocou os/as alunos/as à responsabilidade de produzir conhecimentos.

Na sequência, são apresentadas duas amostras dos textos trabalhados com os/as alunos/as por Marchioli (2017) e Meneguetti (2017), respectivamente. Foram mantidos os títulos de acordo com as dissertações citadas.

Figura 1 — Charge com o governador



Fonte: charge produzida por Alberto Benett, publicada no jornal *Gazeta do Povo* (PR), em 18 maio de 2015, na página 2, Editorial. Disponível em: <<http://www.esmaelmorais.com.br/tag/massacre-dos-professores>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

Figura 2 — Tira cômica, uma introdução



Fonte: Schulz (2014, p. 21).

Eles [os/as alunos/as] observaram que o governador [figura 1] estava se afundando na lama e aí questionei por que razão. Um aluno respondeu que o governador tinha mandado bater nos professores. Os demais alunos mostraram-se indignados. Perguntei se alguém que está em outro estado entenderia a charge com facilidade, eles responderam que a maioria não, pois não conheciam o governador. (*Notas do Diário*, segunda-feira, 18 de abril de 2016) (MARCHIOLI, 2017, p. 122).

Nesse trecho, é possível observar que as especificidades do gênero charge foram compreendidas pelos/as alunos/as, a ponto de também explicitar a criticidade sobre a realidade em que estavam inseridos. Na época, estava em discussão o movimento grevista dos professores paranaenses, tanto nas escolas estaduais quanto nas universidades.

Tomando a tira cômica como gênero-âncora em três dissertações (COSTA, 2017; MARCHIOLI, 2017; MENEGUETI, 2017), a resolução dos problemas funcionava na forma de um espiral: a partir da tira, caracterizou-se a linguagem dos quadrinhos e foram apresentados o cartum, a charge e a HQ de aventura; (b) uma vez expostos esses gêneros, voltou-se para a tira cômica para estabelecer aproximações e afastamentos; (c) mantendo-se em torno da tira, outros aspectos foram trabalhados, conforme o problema contemplado em cada dissertação. Pode-se dizer que se instaurou um movimento cíclico em torno de um gênero quadrinístico nas quatro dissertações — um ponto em comum — à medida que as singularidades do cotidiano dos sujeitos envolvidos guiavam as professoras para caminhos diversos, jamais incongruentes.

Esse encontro foi feito para introduzir outro gênero dos quadrinhos: a tira cômica. Por meio de uma conversa informal, falei que, na aula daquele dia, os alunos iriam conhecer mais um gênero do grande guarda-chuva e que se chamava tira cômica. Conversamos um pouco também sobre o significado da palavra “cômica”, pois sabiam o seu significado. E aí aproveitei para falar que o humor é algo muito pessoal, pois nem todas as pessoas acham graça das mesmas coisas. Essa é uma questão muito relativa, pois varia de pessoa para pessoa. Entreguei a seguinte tira cômica propositalmente sem o último quadrinho, para que percebessem o desfecho inesperado (figura 99, p. 128) [figura 2]. Pedi para os alunos observarem todas as características da linguagem dos quadrinhos que já haviam aprendido, contei que a última parte estava faltando e que eles deveriam criar algumas hipóteses do que poderia acontecer no último quadrinho [figura 3] (*Diário*, quinta-feira, 15 de setembro de 2016) (MENEGUETI, 2017, p. 128).

Não há tira cômica sem a construção de uma expectativa e um desfecho cômico. Na tira cômica referida no fragmento do diário, percebe-se que a história leva o leitor a pensar em um determinado desfecho, à primeira vista, previsível: que Charlie Brown não faria o lanche para Lucy. Porém, com a apresentação da última vinheta, mostra-se ao leitor a quebra da expectativa inicialmente construída.

Figura 3 — Desfecho inesperado



Fonte: Schulz (2014, p. 21).

O leitor é surpreendido: Charlie Brown ainda pergunta a Lucy como queria o sanduíche.

Teixeira (2018) sempre se preocupou com a visão que seus/suas alunos possuíam de si mesmos. Morando em um distrito, uma região periférica à cidade central do município, eles/elas se sentiam excluídos/as das atividades prestigiadas, por exemplo, ir ao cinema, ao *shopping*, ter acesso a empregos prestigiados etc. A professora percebia que a exclusão social afetava a constituição identitária dos/as seus/suas alunos/as. Assim, decidiu que o trabalho com a HQ biográfica e a autobiográfica poderia norteá-los/as a repensar as próprias identidades, de modo a perceberem a si próprios/as como sujeitos de memórias e a reconhecerem as memórias de outras pessoas como percepções de mundo. O olhar sobre si mesmos/as foi transformado pela proposta de intervenção planejada e implementada por Teixeira (2018), já que os/as alunos/as se perceberam como agentes da própria história e do meio escolar ao qual pertencem. Cada sujeito é igual por ser humano e é diferente porque as histórias e as ações sobre o mundo são únicas. Mais uma vez, rompe-se com a homogeneização imposta pelo modelo neoliberal, tão criticado por Thiollent e Colette (2014).

A pesquisa-ação não só pressupõe uma transformação, como também um planejamento dessa transformação. Como já visto (Quadro 3), as propostas de intervenção de Costa (2017), Marchioli (2017), Meneguetti (2017) e Teixeira (2018) foram construídas a partir do diagnóstico de problemas entremeados às interações entre os sujeitos circunscritos em um espaço microssocial: a sala de aula. Enumerados os problemas, passou-se para a escolha do problema a ser enfrentado. Em meio a isso, as professoras também perceberam quais conhecimentos possuíam ou não em relação à linguagem dos quadrinhos e aos gêneros tira cômica, HQ de aventura, charge, cartum, HQ biográfica e HQ autobiográfica. Nesse caso, constatou-se que muito pouco sabiam. Os recorrentes equívocos a respeito apareceram: os quadrinhos são para crianças, são textos inocentes e destituídos de posicionamentos político-ideológicos, desmotivam o aluno a ler obras literárias “tradicionais” etc. Destaca-se, infelizmente, que a leitura de um texto em quadrinhos ainda desconsidera o que as ilustrações possibilitam dizer e sempre em imbricação com as palavras. Assim sendo, o desconhecimento da linguagem dos quadrinhos por parte das professoras leva ao desconhecimento dos diversos gêneros quadrinísticos. Para elas, linguagem dos quadrinhos, tira cômica, charge, cartum, HQ biográfica, HQ autobiográfica, HQ de aventura, novela gráfica e adaptação literária para os quadrinhos eram uma coisa só.

Por essas razões, a preparação para o planejamento é primordial. Antes do desenvolvimento de uma proposta de intervenção, elas precisaram construir conhecimentos sobre a linguagem dos quadrinhos e gêneros e, ao mesmo tempo, sobre como transformar tais conhecimentos em estratégias

para a resolução do problema escolhido. Nesse momento, o diário de aula (ZABALZA, 2004) foi uma das estratégias para a construção de conhecimentos para compreender a realidade em que as professoras estavam inseridas, por meio de suas impressões, registros de comentários da turma, reflexões e descrição das atividades realizadas em cada aula. Tratou-se de um registro tendo em vista a ação de observar o cotidiano e efeitos, além do replanejar, pois adotar a pesquisa-ação como abordagem é jamais se esquecer de que nada está engessado. O dia a dia é mutável incessantemente, assim como os sujeitos envolvidos os são.

A participação dos/as alunos/as foi fundamental não só porque norteia a pesquisa-ação como orientou a avaliação da execução da proposta. Eles/elas atuaram como coparticipantes e, desde o início, sabiam que a proposta influenciaria na maneira como constroem os conhecimentos na sala de aula e em interação com os demais sujeitos. Costa (2017), por exemplo, constatou como a ausência de um trabalho sistematizado e explícito sobre o humor interfere na construção dos sentidos diversos gêneros. Compreendeu que o cômico pode ser objeto de ensino-aprendizagem na descrição e caracterização dos gêneros. Infelizmente, notou que não existem unidades no livro didático voltadas para o humor. Felizmente, com o desenvolvimento da proposta, foi possível a construção de uma percepção e recepção do humor por meio da tira cômica, entendendo-se, por exemplo, que não precisa “morrer de rir” para haver comicidade.

Antes do desenvolvimento das propostas, as professoras expuseram os objetivos e os desdobramentos aos/às alunos/as, sempre resguardando o anonimato. Não foram feitas entrevistas ou gravações de qualquer tipo. Além do diário de aula, todas as atividades feitas pelos/as alunos/as, durante a execução, foram consideradas como conhecimentos para a avaliação das propostas, explicitando pontos fortes e frágeis. Todas as aulas, desde o planejamento até a proposição de atividades e expectativas de respostas, foram reproduzidas nas dissertações citadas. Isso, ao mesmo tempo, torna os conhecimentos produzidos em uma sistematização e possibilita a outros professores tomar as propostas como referências de trabalho para a realidade em que estão situados. Não constitui uma “camisa de força” e não se pretende impor uma forma única e exclusiva para o trabalho com a linguagem dos quadrinhos e gêneros. Espera-se valorizar as potencialidades do cotidiano em sala de aula, tendo em vista uma dentre tantas outras temáticas, conhecimentos e conteúdos possíveis.

Com base, sobretudo, no trabalho de Menegueti (2017), o tempo se mostrou como um desafio a ser considerado quando se adota a pesquisa-ação como abordagem metodológica. Franco (2005) argumenta que não pode haver pressa, já que favorece o silenciamento das singularidades do coletivo à

medida que o resultado se torna o fim. De fato, é preciso considerar que as professoras tiveram que lidar com as imposições do tempo, em função da demora da avaliação dos projetos junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da universidade, além das demandas burocráticas (cadastro em mais de um sistema, informações vagas nas resoluções etc.). A complexidade dos conhecimentos teórico-metodológicos, dos sujeitos envolvidos e do cotidiano demanda mais tempo para que sejam identificados os problemas e, por consequência, resulte em uma ação planejada.

Por último, como mestrandas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e mantendo-se atuantes em sala de aula, outras responsabilidades se confrontaram com o desenvolvimento das propostas: o curso de nove disciplinas durante um ano e meio, qualificação doze meses após o ingresso e defesa em até o vigésimo quarto mês. Das quatro, duas solicitaram prorrogação para a defesa da dissertação. Uma delas é doutoranda em uma universidade pública renomada. Todas apresentaram os conhecimentos construídos em eventos e continuam atuando como professoras do ensino fundamental em contexto público.

## Considerações finais

Deve-se ainda acrescentar que a autora deste capítulo foi a orientadora das dissertações brevemente analisadas. Desse modo, entende-se que esse sujeito também está envolvido nas interações de forma indireta. Não foi possível conhecer os contextos microsociais em que os problemas foram identificados e depois enfrentados. Contudo, estabeleceu uma relação de parceria entre orientadora e orientandas, acarretando transformações em si próprias. Por mais conhecimento que a orientadora possa ter acerca da linguagem dos quadrinhos e gêneros, a produção de conhecimentos jamais se encerra, além de não ser possível a repetição exatamente idêntica dos problemas, do cotidiano, das interações entre os sujeitos. Tudo é singular à medida que certos aspectos se tornam regularidades.

Em linhas gerais, observou-se que:

- 1) houve interação entre PROFLETRAS e escola, propiciando o diálogo e a coparticipação dos sujeitos envolvidos (professora e alunos/as; orientadora e orientandas);
- 2) a reconstrução do ato de planejar direcionou as professoras à resolução de um problema real, por meio da elaboração e desenvolvimento de uma proposta de intervenção;



- 3) uma relação equiparada entre prática e teoria, em que a sala de aula não foi tratada como “laboratório”, havendo a valorização dos alunos como coparticipantes da proposta;
- 4) a relevância dos estudos sobre os quadrinhos e constatou-se que o livro didático permanece um recurso lacunar e propagador de equívocos sobre a questão;
- 5) há uma urgência de formar professores em sintonia com os estudos atuais sobre as HQ e com a realidade escolar;
- 6) a complexidade dos quadrinhos favorece as práticas de leitura, produção textual e reflexão sobre língua;
- 7) foi possível a desconstrução do preconceito de que quadrinhos é “coisa de criança”.

O mundo das HQ é muito mais do que as aventuras vividas pelas personagens infantis e jovens da *Turma da Mônica*. Múltiplos são os conhecimentos sobre as HQ produzidos em sala de aula e à luz da pesquisa-ação.

## Referências

- ACEVEDO, Juan. *Como fazer histórias em quadrinhos*. São Paulo: Global, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBOSA, Sirlene; PINHEIRO, João. *Carolina*. São Paulo: Veneta, 2016.
- BORGES, Maria Isabel. Tiras Cômicas: Personificação e humor. *Anais do VI Encontro Nacional de Estudos da Imagem [e do] III Encontro Internacional de Estudos da Imagem [livro eletrônico]* – Londrina. Universidade Estadual de Londrina, 2017. 1 Livro digital. Disponível em: <<<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2017/index.php/anais/>>>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- BORGES, Maria Isabel. As contribuições da pesquisa-ação para a formação docente. *Revista Panorâmica On-line*. Barra do Garças – MT, v. 21, n. 1, p. 73-94, ago./dez. 2016. Disponível em: <<<http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/665>>>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2014.
- CHARGE produzida por Alberto Benett, publicada no jornal *Gazeta do Povo (PR)*, em 18 maio de 2015, na página 2, Editorial. Disponível em:

«<http://www.esmaelmorais.com.br/tag/massacre-dos-professores>». Acesso em: 08 fev. 2016.

COSTA, Silvana Aparecida Morais da. **Análise do humor nos gêneros quadrinísticos: uma proposta de intervenção**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: «<http://virtua.uel.br:8080/lib/item?id=chamo:225325&fromLocationLink=false&theme=uel>». Acesso em: 3 jul. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: «<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/allv31n3>». Acesso em: 18 maio 2017.

GARCÍA, S. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. Genre, hypergenre, dialogue. **Calidoscópico**. São Paulo: Unisinos, v. 3, n. 2, p. 131-137, maio/ago. 2005. Disponível em: «<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/34>». Acesso em: 01 maio 2014.

MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva. **Mafalda na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA): uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos**. 2017. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: «<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000211043>». Acesso em: 1 set. 2018.

MENEGUETI, Andréa Cristina de Oliveira Lima. **Classes gramaticais e gêneros quadrinísticos: uma proposta pedagógica**. 2017. 227f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: «<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000219477>». Acesso em: 1 set. 2018.

MIANI, Rozinaldo. Charge: uma prática discursiva e dialógica. **Nona Arte: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-48, jan./jun. 2012. Disponível em: «<https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/99622/98065>». Acesso em: 13 dez. 2018.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. **Dicionário essencial de comunicação**. Rio de Janeiro, Lexikon, 2014.

RAMOS, Paulo; FIGUEIRA, Diogo. Graphic novel, narrativa gráfica, novela gráfica ou romance gráfico? Terminologias distintas para um mesmo rótulo. In: RAMOS, Paulo; FIGUEIRA, Diogo; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.).

- Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis.** São Paulo: Criativo, 2014. p. 185-207.
- RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino.** São Paulo: Parábola, 2017.
- RAMOS, Paulo. Pontos de fuga: registros do processo de alargamento do formato das tiras. **Nona Arte: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/96>>. Acesso em: 11 set. 2014.
- RAMOS, Paulo. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras.** Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2010.
- ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia; um estudo de charges da Folha de S. Paulo.** Maringá, Eduem, 2000.
- SATRAPI, Marjane. **Persépolis.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo.** Diárias e dominicais. 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- SPIEGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- STOK, Barbara. **Vincent.** Tradução de Camila Werner. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408/pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.
- TEIXEIRA, Thaís Fernanda Rodrigues da Luz. **Identidade(s) e memória(s) em novelas gráficas: uma proposta de intervenção na escola.** 2018. 271f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <<http://virtua.uel.br:8080/lib/item?id=chamo:224805&fromLocationLink=false&theme=uel>>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum Human And Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/0>>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004. p. 31-64.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-42.

WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo*. Deu “Tilt” no progresso científico. São Paulo: Conrad, 2009.

YANG, Belle. *Adeus tristeza: a história dos meus ancestrais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ZABÁLZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O CONFLITO DEMOCRÁTICO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Bergston Luan Santos (IFNMG)<sup>68</sup>

Jaciely Soares da Silva (IFNMG)<sup>69</sup>

**Resumo:** O objetivo deste capítulo é discutir sobre a possibilidade de construção de espaços de debate acerca da História da Cultura afro-brasileira a partir do conceito de Democracia considerando a perspectiva do pluralismo agonístico. Para tanto, nosso enfoque recai sobre a prática democrática permeada de tensões e disputas de poder. Nosso ponto de análise dá-se considerando a teoria crítica do currículo, que conceitua o currículo como um lugar de disputa e de poder. Dessa forma, propomos abordar o Ensino da História da Cultura afro-brasileira para além de questões estritamente culturais, mas como um elemento de tensão política histórica. Entendemos que tal proposta pode ampliar a compreensão e promover perspectivas políticas sobre a construção de processos do conhecimento histórico na Educação Escolar.

**Palavras-Chave:** Democracia, Currículo, Disputa e Ensino de História.

### Introdução

O Brasil teve seu processo de redemocratização marcado pela luta contra a ditadura (1964/1985) e, como argumenta Chauí e Nogueira (2007), os processos de redemocratização não têm data para começar ou terminar, afinal estes são feitos sem separações rígidas entre um “antes” e um “depois”. Assim, os autores asseguram que a extinção de uma ditadura só se completa quando se consegue iniciar a edificação de um regime realmente comprometido com a democracia sendo que esse processo necessita ser legitimado socialmente e sustentado por uma cultura pública reconstruída.

Um passo importante nessa direção foi a promulgação da Constituição Federal do Brasil aprovada em 1988. Nela os representantes governamentais instituíam um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-

---

<sup>68</sup> Professor de História no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Doutorando em Educação e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: bergslash@yahoo.com.br

<sup>69</sup> Professora de Didática e Fundamentos da Educação no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFMG). E-mail: jacielysoares@gmail.com

estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 1988).

De tal modo, a Constituição garante a todo cidadão e cidadã direitos e afirma que “[t]odo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). No Título I “Dos Princípios Fundamentais” no Art. 3º infere-se nos incisos: III “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No Art. 4º inciso VIII: “repúdio ao terrorismo e ao racismo” (BRASIL, 1988). Portanto, é possível perceber a partir do Ato das Disposições Constitucionais que havia no contexto de 1988 uma preocupação em ressaltar elementos democráticos na Constituição, afinal o país intentava distanciar seus passos do período ditatorial instalado no país desde a década de 1960.

Mesmos passados 31 anos, duração relativamente média para os meandros da História como propõem Braudel (2007), pesquisas como as do Instituto Datafolha<sup>70</sup> no Brasil apontam que as pessoas concordam que o quesito de gênero e raça impactam na renda, e que negros ganham menos tão somente por serem negros<sup>71</sup>. Dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (Ibre/FGV)<sup>72</sup> demonstram que a desigualdade econômica no país atingiu um alto patamar nos últimos anos e dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada Igualdade Racial<sup>73</sup> demonstram que há inúmeras desigualdades entre os cidadãos e cidadãs quando o fator racial está imbricado. Por exemplo, em 2013, os índices de analfabetismo entre pessoas brancas eram de 5,2% e entre as pessoas negras 11,5%. Entre os desempregados em 2013 havia 2.514.615 de brancos e 3.935.297 de pessoas negras. Sobre os rendimentos em 2013 a média era de R\$ 1.607,76 (brancos) e R\$ 921,18 pessoas negras (IPEA, 2013).

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

---

<sup>70</sup>Sobre mais informações, site de consulta: <https://www.oxfam.org.br/nos-e-as-desigualdades-2019> acessado em 31/05/2019 às 14:27. Acesso em 24 de junho de 2019.

<sup>71</sup> Sobre mais informações, site de consulta: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=23634&t=destaques>. Acesso em 24 de junho de 2019.

<sup>72</sup>Sobre mais informações, site de consulta: <https://portalibre.fgv.br/> Acesso em 24 de junho de 2019.

<sup>73</sup>Sobre mais informações, site de consulta: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_content&view=article&id=614&Itemid=18](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=614&Itemid=18). Acesso em 24 de junho de 2019.

(IBGE) revela que há um aumento na população que se autodeclara negra e uma redução entre os que se identificam como branca. Segundo a pesquisa, em 2018, a população branca representava 43,1%, a parda 46,5% e a preta 9,3%. Os registros do IBGE apontam que se comparado com os últimos seis anos, a população que se declara negra aumentou em 4,7 milhões. Isso significa que em 2018 19,2 milhões de pessoas passaram a se entender como negras no Brasil.

No entanto, é preciso questionar o que esses dados nos revelam? E por que esse texto lança mão deles? Os dados nos dão indícios de que o processo de democratização do país, no que diz respeito às questões raciais não garantiu a minoração das desigualdades históricas. Os dados nos possibilitam, ainda, pensar que desde 1988 está havendo mudanças significativas no Brasil e isso impacta diretamente a vida das pessoas, especificamente as declaradas pardas e negras. Afinal, mesmo diante da desigualdade apontada pelos dados acima, alguns caminhos foram sendo efetivados a fim de ampliar o acesso social, político, cultural e educacional dessa população que historicamente foi marcada por uma exclusão histórica e social. Assim sendo, lançamos mão desses dados por acreditarmos que eles nos ajudam a pensarmos o nosso objetivo do texto, qual seja, discutir sobre a possibilidade de construção de espaços de debate acerca da História da Cultura afro-brasileira a partir do conceito de Democracia. Como afirmam Prado, Pedro e Gomes (2018) o trabalho com a diversidade étnico-racial e indígena na educação forma um processo que contribui para o conhecimento das identidades culturais brasileiras e as possibilidades de transformação social.

Para tanto, lançaremos uma abordagem acerca do currículo como elemento de disputa e de poder que tem potencial de inferir práticas e ideias que ajudam a moldar identidades. Também apresentaremos os conceitos de Democracia e o de pluralismo agonístico considerando que é no espaço democrático que o conflito e a disputa ganham dimensões políticas significativas para o exercício prático da política. Nesse sentido, um currículo só se permite democrático se as disputas e tensões sobre ele se der em contexto plural, aberto e legítimo de debate. Por essa premissa, problematizaremos a Lei 11.645 de 2008, ressaltando os elementos da História e Cultura Afro-Brasileira como elemento de disputa política que permeia uma produção curricular e que tencionam dialeticamente o currículo oficial e o currículo praticado em busca de construirmos espaços democráticos como elementos cotidianos de conflito, como conceituado por Simmel (1964), no sentido de compreender o conflito como elemento de socialização.

Por fim, apontaremos elementos que referenciem a historicidade da Lei 11.645/2008 compreendendo que as lutas sociais foram fundamentais para sua concretização e que há ainda elementos desafiadores, como, por exemplo, a construção objetiva de um espaço escolar democrático, em que as lutas sociais, as políticas públicas em educação, a criação de currículos e a emergências de práticas pedagógicas não podem ser pensadas fora de uma perspectiva de transformação da realidade política, afinal, é no espaço político que há potencial para um trabalho que possa efetivar de fato uma sociedade democrática, fraterna, pluralista e sem preconceitos.

### O currículo como arena de disputa

Pensar no currículo é, inicialmente, considera-lo como um artefato envolto de disputas sobre o conhecimento organizado cultural e socialmente, além de ser promissor em funções de caráter propositivo que será transmitido em instituições, geralmente as educacionais. Desta maneira, é necessário considerar que esse fato implica diretamente em produções de relações sociais e de poder no interior de uma sociedade. Nas palavras de Moreira e Silva (2009), um currículo é uma arena política que envolve ideologia, cultura e poder. Essa definição é basilar para nossa interpretação neste texto, à vista disso, nossa ideia permeia a consideração do conflito político como elemento que preenche diversas esferas da sociedade e a ideia de disputa acaba por ser importante no cotidiano social que busca permitir experiências práticas de caráter democrático.

Outra premissa básica para teoria do currículo é o entendimento que esse é fruto de uma produção histórica, baseado em um campo social e político. Segundo Moreira e Silva (2009) o currículo é um artefato social e cultural com implicações políticas, logo não pode ser pensado como um elemento neutro de transmissão desinteressada de conhecimento (MOREIRA e SILVA, 2009, p.7-8). Assim, é necessário compreender que qualquer currículo está imbricado de relações de poder e por isso são artefatos em disputa, além de ser mediador de visões sociais e particularizadas sobre o mundo social como abordado por Santos e Machado (2011).

Para Moreira e Silva (2009) o currículo é capaz de produzir identidades individuais e sociais, sendo que este não pode ser abordado como um elemento atemporal, ou seja, ele é contextualizado, tem uma história e esta é vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade. Conforme argumenta Goodson (1995), um currículo estende-se como elemento de um processo que está em conflito,



sendo disputado, negociado e renegociado em diversos níveis e campos. Para esse teórico, “a batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1995, p.113). Nesse sentido, o autor entende que é preciso recuperar os conflitos que envolveram os currículos, caso contrário os estudos podem ser elaborados sem questionamentos mais profundos acerca das prioridades que os currículos herdaram tanto no viés teóricos, quanto práticos.

Segundo Sacristán (2000), um currículo pressupõe uma concretização de fins sociais e culturais de determinada forma de socialização. Nesse sentido, o currículo existe e tem uma força que mistura e transforma elementos que permeiam não apenas a compreensão social e cultural do mundo, mas a intervenção direta na realidade do mundo material. Dito de outro modo, o currículo precisa ser percebido como uma práxis. Essa premissa apresentada pelo autor, sugere que um currículo é também uma forma prática, ele é uma expressão e, de tal maneira, tem uma função socializadora que não é desassociada de algum tipo determinado de poder institucional. Portanto, um currículo praticado é capaz de agrupar e reagrupar em torno de si uma série de subsistema de entendimento e práticas diversas.

Considerando a argumentação dos autores apresentados, podemos compreender que um currículo não é apenas um elemento formalizado em um documento, ele é um artefato em disputa política e essa se dá em diferentes contextos, além de ser caracterizado social e culturalmente se manifesta como prática e pode se desenvolver e legitimar atitudes diversas. Essa acepção teórica nos permite compreender que há relações de poder que ordenam a existência de um currículo, que gira em torno de funções, modelos, hierarquias, modos de vida e visões de mundo. Sendo assim, mais do que pensar em documentação abstrata, é necessário examinar materialmente o exercício do currículo, é preciso questionar como ele se realiza processualmente, como ele é praticado no dia a dia das instituições. E para nós, é crucial pensar em como ele é disputado na arena política.

Ainda é preciso assinalar que essa disputa é efetivada em diferentes esfera, seja ela na seleção do currículo, como apontado por Fourquin (1993); no arranjo dos modelos de organização como afirma Saviani (2008); nos padrões sociais, das identidades e do poder, argumentação elaborada por Moreira (2008); nas desigualdades culturais sobre a interiorização de valores, Bourdieu (1998) e considerar nas identidades, questões de gênero, raça e etnias, sexualidade, religiosidade etc. como afirma Silva (2002).

O fato é que não podemos negligenciar o potencial formativo dos currículos e também não é possível concebê-los como elemento desconectado das disputas sociais sobre o que ensinar, como ensinar, porque

e para quê. Enfim, questionar os currículos deve ser um exercício constante assim como compreender sua historicidade. Ou como afirmam Santos e Machado (2011) “devemos saber que há uma luta para a definição de um currículo que envolve prioridades socioeconômicas e discursos de base intelectual, e esse conflito deve servir de guia em uma análise que pretende estudar o currículo e a escolarização” (SANTOS e MACHADO, 2011, s/p).

Ponderando esses elementos teóricos é que inferimos que a disciplina de História se torna elemento nuclear para a discussão etnorracial induzidos pela lei 11.645/2008. Afinal, a própria história da disciplina de História como matéria escolar, revela que essa foi disputada pelo Estado em diferentes contextos com objetivo de impor aos professores que executassem a formação do indivíduo segundo seus moldes. Para Monteiro (2007), a história escolar, pelas características de sua disciplina, tem uma maior dimensão axiológica e essa se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados (MONTEIRO, 2007). Nesse sentido, a dimensão axiológica da disciplina torna-se elemento de disputa política de formação. Segundo Fonseca (2006), no Brasil, desde meados do século XIX os programas da disciplina de História sofrem alterações visando à formação de indivíduos como expressões do próprio meio social, sendo essa espécie de registros da própria manifestação material da vida.

No Brasil, um marco importante na História dos currículos escolares é a reconfiguração da Lei de Diretriz e Base (LDB) efetivada em 1996. Naquele contexto buscou-se conceder autonomia às escolas e aos docentes, tendendo a descentralização dos conhecimentos. Bitencourt (2004) afirma que o movimento de reformulação curricular dos anos de 1990 decorria com certa afinidade as novas configurações do mundo pós-Guerra Fria e, nesse sentido, acabaram por impor uma submissão dos países à lógica do mercado. Para a autora, essa lógica tendia a criar novas formas de dominação e de exclusão, “principalmente porque no mundo capitalista não ocorrem grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental” (BITENCOURT, 2004. p. 101).

As reformas educacionais e curriculares que ocorreram no país desde a década de 1990 enfrentava uma disputa social, de um lado havia a tendência do mercado em pressionar os modelos curriculares alinhados as demandas capitalistas, por outro existiam diversos movimentos sociais que lutavam por um modelo de educação escolar que atendesse camadas populares e o fortalecimento da participação destas no processo político democrático do país.

A LDB de 1996, lei 9.394/96, previa a necessidade de formar indivíduos para o exercício da cidadania e não para preocupação com a

especialização profissional, e isso era resultado de diversas disputas e tensões em torno dos princípios educacionais e curriculares do país. Segundo Bittencourt (2004) no que se referia a disciplina de História, um dos objetivos centrais relacionava a sua contribuição na constituição das identidades. Para a autora, a identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a serem constituídas pela história escolar, mas, por outro lado, enfrentava-se o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial (BITTENCOURT, 2004).

O fato aqui é que a História e seus conteúdos discorriam sobre o debate de uma formação e construção de um cidadão político, contudo muitos sujeitos, memórias, histórias e identidades ficavam de fora das narrativas que o currículo legitimava, e os movimentos sociais lançavam-se na disputa para que houvesse novas perspectivas, inclusive epistemológicas para a abordagem da disciplina. Nessa conjuntura, é possível pensarmos que um fruto dessas disputas da década de 1990 foi a lei 11.645/2008. Agora, discutiremos a pluralismo agonístico como elemento teórico que ajuda a pensar a democracia contemporânea e a necessidade das disputas políticas em torno dos projetos democráticos como elemento de manutenção da própria Democracia.

### Teoria do pluralismo agonístico e democracia

Segundo Bobbio (1998) para pensarmos a Democracia com menor incidência de confusão podemos de maneira genérica considerar dois atributos qualificantes a ela: um “formal” e outro “substancial”. O primeiro é caracterizado pelos ditos “comportamentos universais”, manifestado mediante o emprego dos meios pelos quais podem ser tomadas decisões diversas. O segundo faz referência a conteúdos inspirados na tradição do pensamento democrático, com relevo para o igualitarismo. Assim, “[...] segundo uma velha fórmula que considera a Democracia como Governo do povo para o povo, a democracia formal é mais um Governo do povo; a substancial é mais um Governo para o povo” (BOBBIO, 1998, p.328).

De tal maneira, a democracia formal na prática, segundo Bobbio (1998), pode, em determinado contextos, favorecer uma minoria restrita de detentores do poder econômico e, portanto, não ser um poder para o povo, embora seja um Governo do povo. Ou seja, uma ditadura política pode falsear-se de Democracias, sendo um governo para o povo, embora não seja um governo do povo. Para Bobbio (1998) um ponto conveniente de entendimento é que a Democracia perfeita até hoje não foi realizada em nenhum país do mundo, o que a mantém utópica. Nesse sentido, para que ela

viesses a ocorrer, deveria atender simultaneamente tanto um aspecto formal, como também substancial. Em síntese, ser um governo do povo e para o povo.

Para Mouffe (2005), no interior de uma sociedade democrática, é preciso assumirmos o conflito político em conjunto com valores e princípios ético-políticos, legitimando a disputa. Para a autora, a tarefa primária da política democrática não é eliminar as paixões nem as relegar à esfera privada para tornar possível o consenso racional, mas as direcionar as paixões à promoção do desígnio democrático. Para isso, é inerente entendermos o fato de que o poder é constitutivo das relações sociais.

Por isso é preciso conceituar o político e a política para assim ampliar as possibilidades de compreensão. Mouffe (2005) compreende que o político permeia a dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, assim como Schmitt (2008). Por outro lado, Mouffe (2005) se preocupa em conceituar a política, como conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer certa ordem a coexistência humana em condições que são conflitivas, pois são sempre afetadas pela dimensão do político. Nesse sentido, negar o conflito, é negar o aspecto político da organização da existência humana.

Assim, pensar a democracia requer, segundo Mouffe (2015), o desenvolvimento de uma abordagem que registre a questão do poder e do antagonismo no centro, afinal a objetividade social só pode ser constituída por meio de atos de poder. De tal maneira, a autora considera que qualquer ordem política é a expressão de um padrão específico de relações de poder, de tal maneira, compreende-se a prática política como um constituidor das próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável. Logo, uma questão posta a Democracia é como constituir formas de poder mais compatíveis com valores que sejam democráticos. Sobre este aspecto, Mouffe (2005) afirma que:

Compreender a natureza constitutiva do poder implica abandonar o ideal de uma sociedade democrática como a realização de perfeita harmonia ou transparência. O caráter democrático de uma sociedade só pode ser dado na hipótese em que nenhum ator social limitado possa atribuir-se a representação da totalidade ou pretenda ter controle absoluto sobre a sua fundação (MOUFFE, 2005, p. 173).

Portanto, a Democracia precisa considerar que, a construção das relações sociais encontre fundamentos pragmáticos de legitimidade do

poder e isso implica que não há poder automaticamente legítimo, mas no sentido de que: “a) se qualquer poder é capaz de se impor, é porque foi reconhecido como legítimo em alguma parte e b) se a legitimidade não se baseia em um fundamento apriorístico, é porque se baseia em alguma forma de poder bem-sucedido”. (MOUFFE, 2005, p. 173). É considerando esse aporte teórico que o conceito de “pluralismo agonístico” se apresenta como uma alternativa a política democrática. Uma perspectiva central é construir o “eles” de maneira que esses não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas sim como adversários cujas ideias são combatidas, de forma que, o direito de defender diferentes ideias não é colocado em questão. De forma que, um adversário é um inimigo, mas um inimigo legítimo, com quem tem-se alguma base comum e compartilhada de princípios ético-políticos, a exemplo as ideias de liberdade e igualdade.

Segundo Mouffe (2005; 2015) o “pluralismo agonístico” tem um propósito dentro da política democrática que é transformar antagonismo em agonismo. Para a autora a especificidade da democracia moderna se encontra no reconhecimento e na legitimação do conflito e, ainda, na recusa de eliminá-lo por vias autoritárias. Assim sendo, uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. De tal maneira, é necessário aceitar que no exercício democrático todo consenso existe apenas como resultado temporário e provisório, e serve a certa estabilização do poder e acarreta alguma forma de exclusão. Nesse sentido, é impossível pensar num consenso sem exclusão, e compreender isso é de fundamental importância para a política democrática.

Para Mouffe (2005;2015) uma democracia perfeitamente bem-sucedida ainda não foi alcançada historicamente, porém ela concebe que para a sustentação de uma democracia é primordial garantir espaços para o dissenso e promover instituições em que esse possa ser manifestado. Também necessário reconhecer a multiplicidade de vozes que as sociedades pluralistas abarcam e a complexidade de sua estrutura de poder.

Um crítico a ideia de Mouffe (2005; 2015) é Edwards (2013). Para o pesquisador, o primeiro problema da argumentação agonística diz respeito à distinção entre agonismo e antagonismo. Segundo Edwards (2013) é comum entre autores agonistas a tentativa de escrever sobre a possibilidade de converter um antagonismo da identidade em um agonismo da diferença, para Edwards (2013) isso acaba enfrentando mais o problema da legitimidade do conflito, do que as relações estruturais que permitem a existência desse.

Sendo assim, Edwards (2013) sustenta que a luta é a interdependência da identidade-diferença. Afinal, o “agonismo da diferença” precisa reconhecer a contingência da identidade e sua emergência em contexto de diferença. Dessa forma, Edward (2013) reconhece a ideia da

“provocação permanente” nas relações entre os governantes e os governados, sendo essa necessária para problematizar os termos de engajamento e permitindo a possibilidade de insubordinação e transformação dos relacionamentos.

Para esse autor, a confrontação real, face a face entre adversários, pode emergir de uma “intensificação das relações de poder”, mas também pode haver uma “estrutura de dominação” na qual o espaço político livre é diminuído e o adversário conquistado. Para esse autor o que a teoria política exige hoje é um retorno à análise de jogo, afirma ele que a virada estética da teoria política trouxe à luz a importância do caráter lúdico na performance política.

No entanto, tem havido uma tendência no decorrer desta virada de idealizar políticas democráticas e conceber sujeitos democráticos como agentes de contestação em virtude de sua forma lúdica. Porém, para Edwards (2013) precisamos colocar em questão própria a questão democrática contestadora, e reconhecer a constituição histórica das formas de agência política as condições sociais e materiais. Desta forma, teremos uma visão mais crítica do valor da contestação democrática, compreendendo que nem todos têm as mesmas oportunidades materiais de disputa.

Um fato importante para o autor é que nós não podemos cair no idealismo da questão democrática contestadora, e para isso é necessário reconhecer a constituição material das relações históricas que constituem a ação política e as condições sociais das identidades democráticas. Assim, para além de uma condição teórica sobre o conflito é preciso adentrar nas relações materiais de poder que permitem a disputa na democracia.

Considerando a argumentação teórica, é preciso considerarmos que as disputas que se deram em torno do Currículo de História e Cultura afro-brasileira se deram não apenas em planos idealista de manifestação política e conflitiva, houve tensionamentos materiais e históricos que buscaram reafirmar outras memórias no Ensino de História. De tal modo, para abordarmos a proposta do Currículo de História e Cultura afro-brasileira é preciso considerar as relações de conflito e luta que mobilizaram essa tomada de discussão política, e para isso é pertinente recorrermos a luta histórica dos Movimentos sociais com pautas sobre etnia, raça, negritude e ancestralidade, haja vista que foi de forma política e conflitiva que esse debate foi proposto como Lei necessária a ampliação democrática não apenas na relação política e cidadã, mas uma disputa real sobre a memória e o conhecimento histórico no Brasil.

## A história e a cultura afro-brasileira como um elemento de disputa política

Discutir sobre a História e a Cultura afro-brasileira requer um trabalho cuidadoso que vai além do cumprimento da obrigatoriedade. Primeiro porque a proposta em si é ampla e diversificada, em segundo porque tais abordagens requer uma reformulação epistemológica acerca da concepção histórica e cultural que foi construída ao longo dos anos sobre os afro-brasileiros. Ainda, é preciso considerar que esse tema nos possibilita problematizar questões ainda latentes em torno na sociedade sobre as lutas e disputas travadas ao longo de vários anos.

A inclusão da História e da Cultura afro-brasileira no Currículo escolar da educação básica através da Lei 11.645/2008 se estabelece como um resultado de um processo histórico e social de lutas e de conquistas que diversos movimentos lideraram com o objetivo de rever as construções históricas e mentalidades a respeito da presença afro-brasileiros na sociedade. Entre tais movimentos destacamos, tal como pontuado por Domingues (2007), o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978 e que teve como uma de suas propostas reivindicações em torno dos temas sobre o racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e violência racial.

É importante destacar que essas lutas de cunho político visavam tanto a busca por igualdade de direitos raciais, como também aspiravam para o acesso e permanência dos negros nos espaços sociais, haja vista que a dita “democracia racial” não passava de uma intenção ou recurso ideológico criado por políticos e intelectuais para apaziguar as tensões raciais e que se configurou não apenas como mito, mas também como ideologia racista, tal como discutido por Guimarães (2005; 2006).

Nesse sentido, tais lutas se inserem em um processo junto a política democrática que tem como uma de suas bases a construção de uma igualdade e liberdade frente aos seus cidadãos, tendo como marco de busca a década de 1970, momento em que, segundo a historiografia, houve uma significativa mudança as quais foram encabeçados pelo surgimento de novos movimentos sociais. Neste momento histórico, as lutas sociais se configuraram bem mais em um caráter de embate e conflito que, necessariamente, por argumentação e debate, alcançando as ruas e ganhando a partir de então contornos para questões em torno de denúncias e busca de soluções frente ao Estado.

Segundo Silvério (2002), o movimento negro neste período da década de 1970 em conjunto com intelectuais negros e não negros, se pronunciou ao Estado em forma de denúncia para o fato de que a

desigualdade social que atingia a população negra no Brasil não se constituía tão somente como um resquício do passado escravista, mas sim um fenômeno mais complexo diante de um quadro de discriminação no plano econômico, político e cultural, e que foram ainda mais acirrada durante a ditadura militar (1964-1984).

Tais denúncias e reivindicações ganharam ainda mais fôlego durante o processo de reabertura política e redemocratização do Brasil a partir da década de 1980, momento em que os movimentos negros organizados politicamente reconheceram que a luta por direitos sociais e políticos e, contra o racismo, não poderiam incidir separadas da luta pela democracia. Ou seja, pensar um Estado democrático era preciso de antemão reconstruir uma concepção de Nação, e, para que isso fosse possível, era necessário reformular o acesso a direitos como a igualdade e liberdade, em destaque para os grupos que historicamente foram marginalizados.

É importante destacar, no entanto, que o processo de redemocratização do Brasil se configurou como uma etapa crucial para o movimento negro, tendo como ponto de embate a questão da educação, onde um dos maiores desafios da democracia brasileira se deu ante ao enfretamento efetivo da desigualdade racial. Nesse contexto, a redemocratização não foi protagonizada apenas pela tensão entre os partidos políticos, mas também houve todo um embate no campo educacional, tendo em vista que as investidas do movimento negro se deram na busca de uma efetiva mudança nos currículos escolares, ou seja, o currículo passou a ser visto como um espaço em disputa.

Como já pontuado, o currículo se institui dentro de uma relação de poder, sendo ele imprescindível para a construção de uma sociedade mais igualitária e livre. Enquanto espaço em disputa, as ações afirmativas tiveram como objetivo romper com a discriminação e exclusão dos grupos marginalizados.

Nesse sentido, como pontuado por Moreira e Silva (2001) o currículo é capaz de produzir identidades individuais e coletivas, e por não ser neutro pode agir diretamente nas (re) construções históricas e sociais, por isso está em constante disputa, e no caso de nosso objeto de estudo, inserir a História e a Cultura afro-brasileira nos currículos escolares se instituiu em um embate em que o poder estava em disputa, tanto por ele assumir um caráter formativo, como também possui uma função socializadora e cultural. Essa disputa se legitima a partir da concepção de que o currículo não é apenas um documento de formal o qual seleciona conteúdos, ele se institui dentro do campo educacional como um artefato histórico e social que se encontra em constante disputa política, uma vez que o mesmo pode legitimar atitudes e valores diversos.



Acompanhado a tais questões, Chalhoub (2010) destaca que a presença de intelectuais e ativistas negros nos espaços de produção e de discussão política foram significativas para o aumento dos debates acerca das desigualdades sociais. Esses debates e discussões foram seguidas de maiores reivindicações e se consolidariam como marca da redemocratização do país, os quais atingiram a elaboração da nova Constituição. Nesta, foi reconhecida os negros como iguais perante a Lei, com direitos a liberdade, segurança e educação, como também rompeu com a barreira até então instituída pela falácia da “democracia racial” em que se apregoava a não confrontação política. Dessa forma, é possível inferir que a Constituição se tornou um dos principais mecanismos na luta e no debate em torno a História e Cultura Afro-brasileira.

Em conjunto a tais pontos, a instalação do Estado democrático garantiu também a existência e legitimação das lutas e dos conflitos, uma vez que é em um espaço democrático que as contradições ganham dimensões políticas significativas para o exercício da política (BOOBIO, 1998). Assim sendo, defender uma democracia plena, significava, naquele contexto, legitimar a luta pela igualdade, sendo esta possível de ser alcançada somente no campo educacional.

Nesse sentido, o currículo passou a ser visto pelos representantes do movimento negro como espaço em disputa, assumindo, também, uma ação dupla: primeiro a reinvenção da ideia de nação e segundo a defesa de um estado realmente fundamentado na igualdade e liberdade. Foi neste espaço de luta, conflito e de embate as exigências culminaram para a necessidade de que o sistema educacional discutisse as implicações históricas e sociais em torno da discriminação racial e do racismo, em que:

[..] o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia inter-étnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2019, 115-116).

De acordo com o autor supracitado, a inserção do tema no currículo escolar foi visto como uma estratégia para se romper com os interesses dominantes de um único viés civilizatório, propondo, com isso, trazer para o

debate as minorias. Dito de outra forma, era necessário que o debate alcançasse a educação, num momento em que, defendiam que somente no espaço escolar se poderia construir um diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 734).

Desse modo, a Lei 11.645/2008 deve ser vista como processo histórico e social de reivindicação, de lutas e de disputa de poder, haja vista que o currículo se legitima não somente como um espaço de elaboração de conteúdos sistematizados, mas sim como um espaço em que relações e disputas de poder se legitimam, pois “[o] currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm ingerência sobre o currículo, não os fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidade [...]” (MALTA, 2013, p. 142).

A inserção do debate sobre a História e Cultura afro-brasileira se insere em toda uma disputa de história e memória em que “[...] a lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das idéias e das práticas educacionais, e propõe desconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira” (ROMÃO, 2005 p.12). Sendo assim, uma de suas diretrizes primárias e a construção de novos olhares sobre a História e Cultura afro-brasileira, objetivando anular as diferenças e, elaborar uma historicidade que não se resume à questão da escravidão ou mesmo que reduza os diversos povos em um único modelo social e cultural.

Nesse sentido, a Lei 11.645/2008 se enquadra dentro de um processo de constante confronto entre um Estado politicamente democrático e os movimentos sociais, onde seus reivindicadores são vistos como “o outro”, dentro de um sistema que promulgava uma construção histórica unilateral a partir de um processo histórico de negação da cidadania pelo próprio Estado aos negros. O campo educacional, através do currículo, se constituiu um dos vários espaços sociais em que a luta pela igualdade e liberdade foi travada, haja vista que os movimentos sociais e militantes entenderam que a educação se institui com um dos ambientes mais favoráveis para que mudanças significativas na sociedade aconteçam. A escola foi umas das primeiras instituições sociais convidadas para somar forças a luta tanto pela busca por igualdade e liberdade, como também, contra o racismo.

Esta conquista também se institui na contemporaneidade como um momento de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil, que se dedica não apenas em trazer para o centro das discussões educacionais as temáticas afro, como também propõe sanar uma dívida

social decorrente da quase que variada ausência da diversidade cultural na historiografia brasileira. Para tanto, a elaboração do currículo a partir da premissa legal enfatiza a abordagem de estudos que se volte para a história da África e dos africanos e a luta dos negros no Brasil; a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional.

Para Vera Maria Candau (2008), a educação, como espaço de conhecimento, assume o papel de fomentar nos alunos o reconhecimento do *outro*, capaz de favorecer a construção de projetos comuns, pela qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais.

A Lei 11.645/2008, ao garantir visibilidade ao afro-brasileiro com a finalidade de propiciar a cidadania e a igualdade racial, por meio de práticas educacionais que valorizem o “outro”, contribui para romper com o silêncio histórico sobre a cultura e história da população negra brasileira. Nesse sentido, a Lei abre caminho para a construção de uma educação antirracista, que rompe com as normas discursivas centradas no europeu. Abre espaço para que, no ambiente escolar, seja legítimo falar sobre a exclusão e marginalização de um segmento social.

### Considerações finais

Como colocado no início, a proposta do texto se deu em debater como a inserção da temática da História e a Cultura afro-brasileira nos currículos escolares no Brasil, legitimada pela Lei 11.645/2008, faz parte de todo um princípio de luta e reivindicação que foram asseguradas pelo preceito da democracia, que tem como uma de suas bases fundamentais a construção de uma sociedade igualitária, livre e pluralista. Tal preceito foi o que garantiu que esse debate se legitimasse dentro de um espaço no qual o conflito e a disputa são vistos em dimensões políticas significativas para o exercício da política. Ou seja, é importante perceber que um currículo só se permite democrático se as disputas e tensões sobre ele se der em contexto plural, aberto e legítimo de debate.

Foi possível perceber que são as tensões e disputas políticas que garantem a existência de uma democracia, haja vista que uma sociedade efetivamente democrática reconhece e legitima o conflito como um dos seus elementos fundamentais, em que há a existência do dissenso e de múltiplas vozes, tal como discutido acima. Sendo assim, a discussão em torno do currículo, da Democracia e da Lei 11 645/2008 se faz a partir da compreensão de que a inserção da História e da Cultura Afro-brasileira nos currículos

escolares se fez e ainda se faz mediante por disputas tanto de lugar como também de poder. Ou seja, sua presença não se insistiu a partir de um consenso instituído de cima para baixo quando pensamos nas relações de poder, mas sim por meio de tensões política que tiveram como um dos seus principais protagonistas os movimentos sociais.

Intuímos que é necessário alargar as fronteiras da discussão e compreensão acerca da legalidade da Lei, uma vez que ela se faz não somente pela inserção conteudista acerca do tema da história e cultura afro-brasileira, mas sim que sua elaboração, proposta, objetivo e discussão é atravessada por questões históricas e sociais a partir de todo um movimento social que buscou por meio do conflito e luta construir um currículo de forma que elementos como a igualdade e a liberdade fosse real em uma sociedade plural e diversificada. Sendo assim, entendemos que pensar o currículo é pensá-lo enquanto um elemento socialmente construído.

## Referências

- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências sociais: a longa duração. In: **Escritos sobre a História**. Trad. J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOBBIO, Norberto, **Dicionário de política**. Trad. Carmen Varriale. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. - 2.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- CHAUÍ, Marilena, NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. *Lua Nova*. 2007, n.71, pp. 173-228. Disponível em: << <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452007000200006> >>. Acesso em 16 de junho de 2019.
- DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. 2007. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07> >>. Acesso em 16 de junho de 2019.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes. 1995
- MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre Currículo e Teorias afins visando à compreensão e mudança. In: **Espaço do Currículo**. V. 6, n.2, p.340-354, 2013.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. - II. ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

- MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: **Política & Sociedade**. Nº 03, outubro de 2003.
- PRADO, Beatriz Martins dos Santos; PEDRO, Rachel da Costa; GOMES, Marineide de Oliveira. Um olhar sobre a Lei Federal 11.645/2008: antecedentes, concepções e evolução. *Leopoldianum*. Disponível em: << <http://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/download/792/663> >>. Acesso em 16 de junho de 2019.
- SACRISTÁN, José. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Bergston Luan; MACHADO, Liliâne Campus. O currículo: teoria, história e prática docente. In: **COPED**, 2011. Disponível em: << <https://docplayer.com.br/17030343-O-curriculo-teoria-historia-e-pratica-docente.html> >>. Acesso em 16 de junho de 2019.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores. Associados, 2008.
- SCHMITT, Carl. *O Conceito do Político*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.
- SIMMEL, Georg. O conflito como sociação. Trad. Mauro Guilherme Pinheiro Koury. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 10, n. 30, pp. 568-573. ISSN 1676-8965. Disponível em: << <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html> >>. Acesso em 16 de junho de 2019.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

## UMA “NOVA” *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO* E A EMERGÊNCIA DE UMA *PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA*: A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL BRASILEIRO

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)<sup>74</sup>

Maria Gorete Paulo Torres (UERN)<sup>75</sup>

**Resumo:** O atual contexto político-educacional brasileiro está sendo marcado por retrocessos que têm colocado em questão o próprio funcionamento da educação no país de forma plena. Dentre os vários agravos que podem ser mencionados, destacamos o descrédito atribuído à oferta de uma educação libertadora, dialógica e emancipatória, nos moldes em que foi colocado por Paulo Freire em diversas de suas obras. Temos presenciado a proposição de uma nova política educacional que busca regular, sobretudo, a atividade do professor sob a alegação de uma educação não-ideológica. De igual maneira, também existe tentativas de controle da liberdade de pensamento e de expressão dos alunos, nomeadamente com a conjectura de exclusão de disciplinas das áreas de ciências humanas, como a sociologia e a filosofia. Na verdade, o que se tem verificado é a diligência do governo em instituir uma nova pedagogia da opressão, cuja pretensão é manter um regime de controle absoluto dos sujeitos envolvidos na educação. Por oportuno, desponta a necessidade de emergência de uma pedagogia revolucionária e subversiva, sustentada nos princípios da liberdade, da conscientização, do diálogo, que insista na luta pela emancipação dos sujeitos como forma de resistência aos ultrajes propostos. Para isso, nesse trabalho, interessa demonstrar como o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para a construção desse novo cenário na educação brasileira.

**Palavras-Chave:** Paulo Freire; Pedagogia da resistência; Educação brasileira.

### Introdução

O livro *Pedagogia do Oprimido* foi escrito no final da década de sessenta (1968), quando Paulo Freire encontrava-se exilado no Chile – acusado, no Brasil, pelo regime da ditadura militar, de subversão. O livro tornou-se um dos maiores clássicos na área da educação e das ciências humanas em todo o

---

<sup>74</sup> Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Professor no Departamento de Ciências Humanas - Centro Multidisciplinar de Angicos, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: Ananias.silva@ufersa.edu.br

<sup>75</sup> Doutoranda e Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: goretetorres@hotmail.com

mundo, sendo referência substancial em discussões e no planejamento de sistemas de educação de diversos países, sobretudo no Brasil, pátria do autor. Mesmo que tenha empreendido um trabalho muito mais voltado para a educação de jovens e de adultos, o projeto de educação democrática e libertadora desenhado por Paulo Freire tornou-se mundialmente conhecido e imitado. A obra do autor é referência na Alemanha, nos Estados Unidos, em Portugal, na Inglaterra, em Kosovo, na África do Sul, Nova Zelândia – apenas para citar alguns dos vários e dos diferentes países onde o autor é estudado. Como efeito, é o terceiro cientista brasileiro mais citado em trabalhos acadêmicos do mundo na área de humanidades, conforme levantamento do *Google Scholar Citations* apresentado em matéria da jornalista Montesanti (2016).

No Brasil, além de diversos títulos de Doutor *Honoris Causa* e de prêmios na área da educação, o reconhecimento da grande valia do trabalho de Paulo Freire rendeu-lhe, notadamente, o título de Patrono da Educação Brasileira, conforme Lei 12.612, de 13 de abril de 2012, sancionada pela então Presidenta Dilma Rousseff (PT). O mérito atribuído ao educador pernambucano justifica-se pelo legado por ele deixado para a educação do país, principalmente para a alfabetização de jovens e de adultos nas regiões norte e nordeste, nas quais os índices de analfabetismo foram historicamente sempre muito mais elevados. As experiências práticas, como *as 40 horas de Angicos* (uma experiência revolucionária desenvolvida por Paulo Freire na cidade de Angicos, no interior do Rio Grande do Norte), e as diversas reflexões teóricas do projeto de educação registradas em seus vários livros indicaram novas bases que redirecionaram os rumos da educação brasileira.

Não obstante, não é nossa pretensão fazer incursão sobre a história da educação do Brasil, para reconhecer as contribuições daquele educador. Trabalhos e pesquisas de vários autores (GADOTTI, 2013; PAVAN, 2008; SAVIANI, 2007) já se prestaram com muita eficiência a essa tarefa, de forma que, mesmo correndo o risco da generalização, podemos dizer que a obra de Paulo Freire constitui o maior legado de um educador brasileiro para a educação desse país. Tal generalização não se funda num ponto de vista particular, mas sustenta-se na argumentação de diversos outros autores e pesquisadores (dentre os quais, ARROYO, 2001; BOMENY, 2003; ROMANELLI, 2003; SAUL, 2001; SITKOSKI, 2006) que têm apontado o significado político-pedagógico da obra de Paulo Freire para a universalização da educação brasileira em todos os níveis e para a superação de uma visão elitista impregnada no sistema educacional brasileiro até então.

Todavia, na atualidade político-educacional brasileira, a contribuição do educador tem sido insistentemente questionada,

nomeadamente por instâncias oficiais do governo. Na verdade, é possível assinalar diversos retrocessos ocorridos no Brasil que parecem estar lesando o funcionamento da educação de forma plena. Além do cancelamento de programas, do contingenciamento de recursos e de outras decisões que comprometem o funcionamento regular de escolas, institutos e universidades brasileiras, verificamos, de maneira não velada, o descrédito atribuído à oferta de uma educação libertadora, dialógica e emancipatória, nos moldes em que foi colocado por Paulo Freire em diversas de suas obras. A alegação de uma educação não-ideológica, a regulação da atividade do professor, da liberdade de pensamento e também de expressão dos alunos parece constituir a diligência de uma “nova” pedagogia do oprimido, que lembra uma educação bancária.

Neste momento particular que vive o Brasil, desponta, pois, a emergência de uma pedagogia revolucionária e também subversiva, para a qual os postulados de Paulo Freire de uma educação libertadora e emancipatória são fundamentais para resistir aos ultrajes propostos pelo sistema político. Desponta a necessidade de uma educação sustentada em princípios democráticos, voltada para a promoção da emancipação do sujeito por meio de sua própria conscientização, do reconhecimento de suas formas de existência e do seu lugar no mundo. Uma educação dialógica orientada por uma pedagogia como prática de conscientização, como instrumento de transformação e de desenvolvimento, de libertação do outro e de si. As ressonâncias do pensamento de Paulo Freire podem efetivamente contribuir para a construção desse novo cenário que urge a educação brasileira, sob pena de uma decadência dificilmente reversível.

Assim sendo, o principal objetivo desse capítulo é refletir sobre a atualidade do pensamento freireano no contexto político-educacional brasileiro contemporâneo como uma tentativa de romper com essa pedagogia da opressão que defendem os neoliberais e conservadores da extrema direita. Para tanto, tomamos como principal referência teórica o citado livro do autor (FREIRE, 1987) e seus desdobramentos em estudos de autores que discutem seus princípios. Metodologicamente, o texto do capítulo ora apresentado resulta de uma pesquisa bibliográfica de caráter reflexivo-exploratório e encontra-se organizado em três partes, além desta introdutória: na primeira, refletimos a respeito da pedagogia da libertação de Paulo Freire, recobrando princípios e fundamentos basilares do pensamento do autor; na segunda parte, apresentamos uma contextualização da atual situação político-educacional brasileira, destacando seu obsolescência e a emergência de uma pedagogia de resistência. Por último, apresentamos algumas conclusões sobre a discussão empreendida, focalizando a atualidade do pensamento freireano.



## Ressonâncias de uma pedagogia da libertação

A obra de Paulo Freire pode ser sintetizada como a proposição de uma pedagogia da libertação que toma a educação como exercício da prática de liberdade. Seu foco é a libertação dos oprimidos frente aos opressores. O autor alvitra uma pedagogia que sugere a transformação de um indivíduo passivo num sujeito reflexivo, com vistas a modificar a sua realidade e a do outro. Ele vê a educação como instrumento que permite aos sujeitos compreenderem sua importância para a humanidade – um instrumento de humanização. Parte da ideia de que “[...] a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas” (FREIRE, 1987, p. 16) busca justamente romper com um paradigma de desumanização que se impõe como *destino dado* aos que têm sua humanidade roubada e aos que a roubam, mas que, na verdade, é resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores sobre os oprimidos.

É que o processo de opressão não é unilateral. Em cada ser humano existe sempre um opressor e o oprimido precisa ter consciência disso, para quando sair da condição de oprimido não correr o risco de tornar-se opressor. A conscientização desse processo é capital para que a libertação seja construída.

Na verdade, de acordo com Paulo Freire (1987, p. 32), “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação.” Ou seja, para que ocorra efetivamente a libertação, necessário se faz que os oprimidos se descubram como hospedeiros do opressor, para, então, contribuir com “o partejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 1987, p. 17. Dessa forma, a pedagogia da libertação deve ser entendida como “um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização” (FREIRE, 1987, p. 32).

É isso que dá sustentação à pedagogia do oprimido, a aceitação do oprimido como tal e o anseio por ser opressor, e não pela liberdade, pela igualdade. É que o oprimido é continuamente silenciado e isso dificulta a reflexão, a autoconsciência, o reconhecimento, a libertação. Conforme explica Paulo Freire (1987, p. 65), “a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole. De todas as maneiras, a metrópole fala e a sociedade dependente escuta” e busca em reproduzir a voz do opressor. É bastante comum ao oprimido silenciar diante de situações impostas e se omitir na mudança de realidade, porque nunca lhe ensinaram como organizar-se para

libertar-se. Instaure-se uma cultura do silêncio que apaga sempre a voz do oprimido: uma relação vertical do opressor sobre o oprimido, um antidiálogo acrítico, desamoroso, desrespeitoso.

A pedagogia da libertação de que fala Paulo Freire busca justamente romper com essa cultura do silêncio, na qual a consciência ingênua cede lugar ao pensamento crítico. O sujeito oprimido precisa adotar uma postura esperançosa, distanciada da acomodação, precisa lutar por uma educação libertadora. Não pode se desesperar, porque o desespero é também “uma forma de silêncio, uma maneira de não reconhecer o mundo e fugir dele” (p.84). É ele o próprio agente de sua libertação, como propôs Enrique Dussel ao tratar de uma filosofia da libertação. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua própria libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p. 72). Ora, esse reconhecimento é possível através do diálogo crítico e libertador que a educação precisa desenvolver com os oprimidos, um diálogo horizontal, uma ação cultural que rompa com o silêncio.

É na reflexão, na superação do caráter de uma ação dominante e pautando-se no objetivo libertador de uma ação cultural que as ações dialógicas conduzem a caminhos que podem superar a dominação e libertar o homem. A libertação pelo diálogo implica a colaboração, a união, a organização, o encontro entre os homens. E é o próprio diálogo que possibilita o encontro dos homens, a comunhão, porque, ao usarem as palavras, os homens transformam o mundo. Na verdade, “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens [...], o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.82-83), é inerente à condição humana. Uma pedagogia da libertação não pode prescindir da dialogicidade, mas nela funda-se como princípio basilar.

Sobretudo, a dialogicidade implica o outro, mas de igual modo, o amor e o respeito para com o outro. Em Paulo Freire, o diálogo nasce na prática da liberdade e, por natureza, num movimento essencialmente dialógico, institui a prática de liberdade. É enraizado na existência do homem e com ela é comprometido. O diálogo transforma o mundo, constitui e muda os sujeitos, porque toda palavra é práxis, toda palavra surge da práxis (FREIRE, 1980). Quando um sujeito toma a palavra, ele se inscreve no mundo, inscreve um modo de dizer e de fazer o mundo, um modo de existência que implica em transformação do mundo, de si e do outro. Por isso, toda educação deve pautar-se na dialogicidade, numa relação de compromisso consigo e com o outro, uma relação de respeito, de solidariedade e de confiança. Uma educação fundada na dialogicidade está voltada para a existência de homens e mulheres e permite que se tornem

mais homens e mulheres, num movimento constante de formação, de melhoria, de promoção de autonomia, de esperancização.

Tal proposta de educação libertadora tem inspiração em perspectivas de diversos outros autores que defenderam a oferta de uma educação democrática. O filósofo norte-americano John Dewey sugere que a educação deve ser pensada a partir de um enfoque político-democrático. Para ele, a educação compreende um processo social que permite aos grupos sociais a continuidade de suas existências. É através da educação que, desde o nascimento, os indivíduos apreendem conhecimentos, hábitos, técnicas, práticas, bem como formas de vivências de seus grupos sociais. Ora, por isso, o autor defende a escola como sendo um laboratório da vida social, porque ela reflete de pronto todas as nuances de uma sociedade.

Assim pensada, a escola é lugar para a aprendizagem do exercício da democracia – entendida não apenas como sistema de governo, mas como uma forma de vida associada, de experiências comuns reciprocamente comunicadas. De acordo com o filósofo, a sociedade democrática “prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e garante o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada” (DEWEY, 1959, p. 106).

### O anacronismo do atual contexto político-educacional brasileiro

Os recentes atos políticos instaurados pelo atual governo brasileiro já pincelam o cenário de uma educação anacrônica, fundada numa proposta pedagógica já obsoleta. A proposição de uma educação não-ideológica ou sem ideologia alguma tem sustentação na alegação de que as escolas brasileiras formam militantes políticos a partir de uma espécie de doutrinação ideológica. Os professores têm sido acusados de (ir)responsáveis por esse processo e, por isso, carecem de ser constantemente vigiados para que suas ações possam ser controladas e reguladas na escola – *à la manière de Vigiar e Punir*. O objetivo parece ser investir em uma educação técnica, voltada para a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Nessa direção, parece pouco interessar a formação humanística dos sujeitos, numa perspectiva continuada e também de desenvolvimento pleno.

Na agenda de trabalho que está sendo elaborada pelo governo para a educação, notam-se diversos retrocessos que já abalizam dificuldades para o funcionamento integral do sistema educacional no país. O cancelamento de programas na área da educação, o contingenciamento de recursos, sobretudo para institutos e universidades federais, o corte de bolsas de pesquisa, a redução de bolsas de formação de professores, a paralização e a indefinição a

respeito do futuro de diversos programas da educação básica prenunciam o descompasso da educação no Brasil. Tudo isso tem sido ainda mais agravado com a difusão de discursos – por vezes, até oficiais – de incitação ao ódio a professores, às universidades públicas, às escolas de grupos rurais marginalizados e de comunidades indígenas. Além disso, as crises de gestão pelas quais tem passado a pasta da educação no atual governo geram incertezas sobre o funcionamento das políticas educacionais do país.

Em específico, a assumida defesa por uma educação não-ideológica direciona críticas agressivas às ideias de libertação de Paulo Freire. É que esse autor propôs uma teoria da não imparcialidade do sujeito. Segundo ele, “todos são orientados por uma base ideológica” (FREIRE, 1996, p. 33), que pode ser inclusiva ou excludente. No atual governo, entende-se que a afirmação do autor sugere a necessidade de uma doutrinação ideológica nas escolas que compromete o seu principal objetivo: formar o aluno. Para o governo, a filosofia da educação freireana, bastante aceita pelos professores brasileiros, não tem demonstrado resultados satisfatórios – conforme atestam os baixos índices alcançados em exames e avaliações nacionais e internacionais – o que implica na intervenção necessária de uma “nova” forma de gestão e de organização curricular da educação brasileira. Ocorre que essa tal pedagogia, longe de ser, de fato, nova, é por demais anacrônica e beira, em diversos de seus aspectos, uma educação bancária, nos moldes em que criticou Paulo Freire quando propôs um redirecionamento na organização da educação do país.

De fato, Paulo Freire propôs um novo modelo de educação no Brasil que rompia com as bases do pensamento neoliberal vigente no Brasil até meados do século passado, que atendia essencialmente os interesses da classe dominante e da elite empresarial. Tal educação desconsidera a subjetividade do sujeito. Ora, a metáfora da educação bancária refere-se ao aluno como depósito, um recipiente vazio disposto a ser preenchido pelo depositante, o professor. A função do aluno nada mais é do que arquivar as informações narradas pelo professor, que, por sua vez, deve selecionar as informações e quantidade de informações a serem depositadas no aluno. Trata-se de um processo de passividade, que anula a capacidade de crítica, de reflexão do sujeito – a tomada de consciência sobre si, sobre o outro, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a relação entre o eu e o outro. A educação bancária instituiu uma cultura do silêncio, na qual o professor fala e o aluno apenas escuta – uma escuta nunca preche de resposta. Uma educação que é reflexo da relação de opressão que se instaura entre o opressor e o oprimido no funcionamento de uma sociedade mercadológica (FREIRE, 1996).

Castrar a educação de qualquer viés ideológico – como se isso fosse possível – materializa-se em tentativa de retorno a esse tipo de educação. Tentativa que começa a se consolidar a partir de atos normativos que buscam esterilizar do currículo escolar todos os espaços de construção do pensamento crítico, de exercícios de consciência, de práticas de libertação. É o que tem ocorrido, por exemplo, com a proposta de exclusão do currículo escolar de disciplinas como a sociologia e a filosofia, bem como com a desvalorização de todos os componentes da área das ciências humanas. Essas disciplinas estão na base da construção do conhecimento, do pensamento crítico, da reflexão. Retirá-las do currículo escolar sob a pseudo-alegação de que a oferta regular e obrigatória dessas duas disciplinas compromete o rendimento dos alunos noutras disciplinas consideradas mais relevantes, tais como português e matemática (o que já revela um posicionamento ideológico), se não for ingenuidade, pode ser encarada como uma perversidade, um exercício de opressão com vistas ao seu silenciamento.

Com efeito, atos desse tipo parecem estar sugerindo um retorno a uma pedagogia do oprimido, mas sob novas bases. Controlar a informação e implantar procedimentos de regulação da atividade docente, tolher do aluno o exercício da crítica, do pensamento, da reflexão, limitar os recursos a serem investidos na educação, dentre outras medidas, constituem tentativa de opressão, de manipulação dos oprimidos. A intenção parece ser muito mais evitar a organização das classes dominadas, a tomada de consciência de si, reter os exercícios de liberdade, de diálogo. Surge, no atual contexto político-educacional brasileiro, uma pedagogia da opressão, mas também da repressão, que parece ensaiar um regime de exceção. Nesse desenho, é emergente uma pedagogia de resistência, que, recuperando os princípios de Paulo Freire de educação como prática de liberdade, possa demonstrar caminhos de resistência às agressões sofridas atualmente na educação no Brasil.

## Conclusões

Uma pedagogia da revolução é, antes de tudo, uma pedagogia de resistência. No caso particular do contexto brasileiro contemporâneo, é preciso investir em uma política de resistência aos retrocessos que se fazem e que ainda se prenunciam na educação do país. Os avanços alcançados ao longo da história da educação brasileira, que podem ser atestados por diversos números, como a redução do índice de analfabetismo nas regiões norte e nordeste do país – por influência determinante do pensamento e da atuação de Paulo Freire, inclusive – não podem ser ignorados ou retrocedidos. É preciso, insistimos, resistir. Deve-se resistir com a

construção de uma pedagogia revolucionária, que retome as bases da pedagogia da libertação de Paulo Freire e que esteja caucada na dialogicidade, na amorosidade, na consciência de si, no respeito ao outro, na transformação do mundo, enfim, na libertação dos sujeitos.

É imprescindível evitar que sujeitos antes oprimidos pelo sistema sejam, mais uma vez, tragados pelo próprio sistema, numa espécie de retorno à caverna mítica, tornando-se apenas a mão de obra mantenedora do *status quo* da elite econômica do país. É preciso resistir contra a hegemonia do sistema que hoje impera no país, assumindo uma postura política progressista frente aos desmandos da educação. Se a preocupação de Paulo Freire estava voltada para a libertação dos oprimidos, com a situação de opressão que viviam os mais marginalizados pela sociedade, hoje, devemos nos ocupar em elaborar estratégias que possibilitem uma pedagogia de resistência, que despertem nos sujeitos o exercício da crítica, do pensamento crítico, como mencionava Paulo Freire (1980), que possa gerar um comprometimento político com a educação.

No contexto de contradições, de contrassensos, de equívocos e de crises que se desenrolam no Brasil, é preciso alertar os sujeitos para resistirem a imposição de uma ideologia que se pretende dominadora, autônoma e opressora. Uma ideologia que parece se apetercer com o anonimato dos sujeitos, com o silenciamento, com a inautenticidade dos pensamentos que dela divergem. E isso só é possível senão através de uma educação contra-hegemônica, de uma pedagogia de resistência, de revolução da educação do país nesse tempo histórico. Uma pedagogia que busque resistir às tentativas de domesticação dos sujeitos através de um sistema que é muito mais excludente do que se revela, porque busca eliminar as diferenças ou tomá-las a partir do rótulo da anormalidade, da aberração, numa tentativa perversa de apagamento do sujeito, de sua subjetividade, enfim, de sua história.

## Referências

- ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In. CALDART, Roseli Salet; KOLLING, Edgar Gorge. *Paulo Freire: um educador do povo*. 2. ed. Veranópolis, RS: PERES, 2001b. p. 54-62.
- BRASIL. Lei nº. 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, 2012.
- BOMENY, Helena Maria Bousquer. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3 Ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes 1977.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. In: **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial.
- MONTESSANTI, Beatriz. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. **Nexo jornal**, São Paulo, 04 jun. 2016. Seção Expresso. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em: 01 de junho de 2019.
- PAVAN, Ruth. **A contribuição de Paulo Freire para a educação popular: uma análise do GT de Educação Popular da Anped**. Caxambu: Anais da 31ª Reunião Anual, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora articulação universidade/escola, 2001.
- SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## A COMPREENSÃO SOBRE A PROFISIONALIDADE DOCENTE: O QUE PROFESSORES PENSAM SOBRE SUA FUNÇÃO?

Marcus Eduardo Maciel Ribeiro (IFSul)<sup>76</sup>

*O homem se sabe inacabado e por isso se educa.  
Não haveria educação se o homem fosse  
um ser acabado.*  
(Paulo Freire em Educação e Mudança)

**Resumo:** O texto buscou identificar a compreensão de professores sobre a profissionalidade docente. Profissionalidade é um conceito ainda em desenvolvimento e se relaciona com as competências da natureza da ação do professor. A profissionalidade docente parte da investigação sobre a própria prática pedagógica a partir de um processo de reflexão-na-ação. A construção teórica partiu de contribuições de Schön, Zeichner, Freire e Wells, entre outros, além de artigos nacionais que retratam o estado da arte nesta temática. Os participantes da pesquisa foram 7 professores que são alunos de um curso de extensão de formação continuada em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na região metropolitana de Porto Alegre-RS e 3 professores que são docentes em programas de pós-graduação em outra região do estado do Rio Grande do Sul e integrantes de um grupo de pesquisa em Educação do qual faz parte o autor deste texto. Os participantes responderam a um questionário eletrônico que recolheu suas concepções a respeito da profissionalidade docente. As manifestações dos participantes foram tratadas por meio de Análise Textual Discursiva. A investigação procurou construir resposta para a pergunta *Como professores compreendem a profissionalidade docente?* Algumas das respostas encontradas após a análise das manifestações dos participantes permitem o entendimento da incompletude desse termo. Com isso quer-se dizer que esses professores ainda não têm um conceito definido de profissionalidade, embora façam relações com aspectos de sua formação e de sua prática profissional.

**Palavras-chave:** Compreensão. Profissionalidade. Docência.

### Introdução

A profissão docente é tomada por indecisões. Essas indecisões iniciam ainda na escolha da graduação a ser feita até chegar-se à escolha por uma licenciatura (RIBEIRO, 2017). Nesse processo os professores em formação ou já formados percebem os conflitos que acompanham o ato

---

<sup>76</sup> Professor de Química no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Doutor em Educação, professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), profmarcus@yahoo.com.br.



docente, entre eles as discussões sobre o próprio papel do professor e, mesmo, se ser professor é ou não uma profissão. Essas questões a respeito da representatividade do professor e de suas ações docentes têm resultado em novas pesquisas e análises sobre temas que, até então, eram desconsiderados pelos professores e por seus formadores. Nesse contexto surgem as pesquisas sobre profissão, profissionalização e profissionalidade docente que, atualmente, tem se constituído como foco de artigos e em grupos de pesquisa.

O que se percebe nas pesquisas sobre formação de professores é a necessidade de reorganizar as compreensões a respeito do papel do professor a partir de reflexões sobre sua prática e sobre os saberes docentes. Essa reflexão necessita alcançar dimensões que se afastam da simples questão da prática profissional, como as dimensões pessoais e organizacionais, por exemplo (SANTOS & DUBOC, 2004). Essa busca resulta no imbricamento de duas situações percebidas nos processos de reflexão sobre a prática docente: as questões levantadas pelos professores em relação a sua própria prática e as questões que mostram a necessidade de mudança nesse perfil. Assim, constitui-se mais uma das indecisões da profissão docente que aqui analisamos.

Assim, observa-se que as propostas de formação docente se aproximam de duas formas tradicionais: os modelos de racionalidade técnica e de racionalidade prática. Em relação a esses dois modelos de formação Chakur (2002, p. 151) afirma que

No primeiro, concebe-se o professor como técnico-especialista e a prática pedagógica como intervenção tecnológica, caso em que o professor deve formar-se no domínio dos conteúdos específicos de que vai tratar (componente científico-cultural da formação) e em competências e habilidades de atuação prática (componente psicopedagógico), para que seja capaz de solucionar problemas práticos recorrendo a normas e técnicas derivadas do conhecimento científico. No modelo da racionalidade prática, são utilizadas expressões tais como prático reflexivo, investigador, profissional clínico para definir a figura do professor. A prática é concebida como processo de investigação na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional.

Em relação ao modelo de racionalidade técnica, esta forma de atuação docente entrega maior valor à aplicação de conceitos do que a problemas que podem ser superados a partir da aplicação desses conceitos.

Busca-se, então, uma conceituação definitiva para a palavra *profissionalidade*. Inicialmente as pesquisas abordavam o termo *profissionalização* misturado ao termo *profissão* sempre que a referência era a ação do professor. Por *profissionalização* entende-se aqui a passagem da condição de estar em formação inicial, de ser um licenciando, para a condição de estar efetivamente em atuação profissional. Não temos ainda um conceito universalmente aceito para *profissionalidade*. Temos, sim, que o conceito se encontra em formação (GORZONI & DAVIS, 2017, p. 1398), mas está atrelado à ideia de desenvolvimento profissional (ROLDÃO, 2008). Cumpre aqui destacar que o conceito de *profissionalidade* deve se afastar do conceito de *profissionalização*, já que este último olha com maior interesse para a formação inicial, enquanto que o primeiro se relaciona com um processo contínuo da construção do ser professor e que se desenvolve por toda a carreira docente.

Nesse sentido, adota-se aqui o conceito de Sacristán (1991, p. 64) para o termo *profissionalidade docente*: “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do que é ser professor.” Percebe-se que as dimensões trazidas por Sacristán remetem aos processos de ensino aos quais o profissional está envolvido, isto é, sua prática docente. Sobre essa questão, também Freire (1996, p. 21) se manifesta dizendo que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura.

Por fim, a ausência de um conceito final para *profissionalidade* justifica a continuidade dos estudos e pesquisa sobre o tema, como a que deu origem a esse capítulo, por exemplo.

Nessa perspectiva, a investigação aqui relatada buscou construir resposta à seguinte pergunta: *Como professores compreendem a profissionalidade docente?* Foram analisadas as respostas a um questionário de dez participantes de dois grupos distintos que estão descritos mais adiante neste texto. A análise das respostas buscou a convergência nas respostas destes Participantes como forma de captar sua compreensão<sup>77</sup> sobre a profissionalidade docente.

### Referencial teórico

A profissionalidade docente é uma forma de compreensão das questões que envolvem as concepções e escolhas do professor. Essa dimensão da característica docente ainda não é discutida suficientemente nos processos de formação inicial e continuada desses professores. Por esse aspecto, será relevante para a compreensão das manifestações dos participantes da pesquisa buscar contribuições feitas por outros grupos de pesquisadores e teóricos a respeito dos temas que cercam a profissionalidade.

### A compreensão de profissionalidade docente como resultado em outras pesquisas

Não há um conceito definitivo para *profissionalidade* que seja aceito por todos os pesquisadores. Esse conceito está em processo de desenvolvimento a partir da construção em diversos grupos de pesquisa no Brasil e exterior. As investigações a respeito da profissionalidade são recentes nos grupos de pesquisa brasileiros. Até algum tempo as investigações restringiam-se aos debates sobre profissão e profissionalização. Entretanto, essas dimensões da constituição do professor não alcançavam todas as características de sua formação individual e coletiva. Segundo Gorzoni e Davis (2017, p. 1398) “o aparecimento do conceito de profissionalidade docente teve como intenção ampliar essa compreensão, articulando o termo profissionalidade ao termo profissionalização”.

Assim, é importante compreender que o conceito de profissionalidade é sempre repensado a fim de buscar-se uma construção atual e supostamente definitiva, fazendo-se uma aproximação com as

---

<sup>77</sup> Adota-se aqui a colaboração de Dilthey (2010) sobre *compreensão*, ou seja, a busca do entendimento por meio de investigação sobre o conhecimento, opiniões e ações dos outros.

questões atuais que envolvem a constituição do ser professor. A cultura e o contexto social nos quais estão inseridos estudantes e professores também refletem-se na profissionalidade já que são prática social (SACRISTÁN, 1995). Também Gorzoni e Davis (2017) entendem que o conceito de profissionalidade tem associação com a formação do professor. Entretanto, estendem essa relação a momentos nos quais o professor ainda é estudante na escola básica e inicia a formação do professor que será ao longo da carreira. Defendem Gorzoni e Davis (2017, p. 1404) que o “conceito de profissionalidade coloca em destaque as práticas educativas dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, bem como o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência”.

As interpretações dos pesquisadores encontram-se no sentido de afirmar que profissionalidade relaciona-se com o modo de ser e de atuar como docente.

Gorzoni e Davis (2017, 1401) concordam com pesquisas anteriores e afirmam, ainda, que “a função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade”. Dessa forma a profissionalidade tem forte relação com as concepções e com a prática do professor. Isto se manifesta, entre outros meios, pela própria ação de ensinar. Essa relação de profissionalidade com concepções e práticas do professor parece permear as tentativas de conceituar essa expressão. Por outro lado, Contreras (2012) entende que existam três dimensões da profissionalidade, a saber: obrigação moral, competência profissional e compromisso com a comunidade. Nessa avaliação, a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão (GORZONI & DAVIS, 2017, p. 1400), o que alia a profissionalidade com a racionalidade técnica. Esses autores defendem ainda (*Ibid*, p. 1400) que as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades. Essa concepção é reforçada por Duboc e Santos (2004, p. 106) ao afirmarem que

Em que pese a existência de uma literatura contemporânea que procura discutir a profissionalidade, tendo em vista o fazer docente e os saberes construídos no exercício da profissão, percebemos as iniciativas oficiais voltadas para a formação docente centradas, fundamentalmente, na racionalidade técnica. O mais grave de tudo, porém, é perceber o quanto é subliminar essa preocupação, como ela invade o imaginário docente e a prática cotidiana.

Assim, os saberes da profissão docente parecem se cristalizar a partir dos saberes e da prática reflexiva. Duboc e Santos (2004, p. 107) consideram que os saberes docentes podem ser estudados a partir de critérios tais como “saberes de uma prática crítica reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, dotando-a dos saberes experienciais que não são únicos”.

Há uma relação de imbricamento entre as concepções e as escolhas feitas pelos professores na elaboração de sua profissionalidade. Os professores parecem definir sua profissionalidade a partir das escolhas que fazem para sua vida e para sua carreira. Essa concepção também é a que definirá conteúdos e estratégias pedagógicas com as quais trabalharão (AZEVEDO, 2007, p. 53).

Essas relações formadas cercam a tentativa de compreender-se um conceito para profissionalidade. Roldão (2008) apresenta uma diferenciação entre termos que são próximos: profissionalidade e profissionalização. Para essa autora, profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor, enquanto profissionalização está reduzida à formação inicial e o reconhecimento de sua capacidade para atuar como docente.

### A epistemologia da formação de professores

Pode-se definir epistemologia como o estudo do conhecimento científico. Japiassu (1992, p. 23) a define como um “discurso sobre a ciência”. Essa tentativa de estudo ou discurso pode encontrar determinadas dificuldades em sua determinação. Ainda Japiassu (*Ibid*, p. 19), citando Bachelard, afirma que

em face da necessidade intelectual do saber e das tentativas de aproximação desse saber, temos a categoria de obstáculos epistemológicos (analisada por Bachelard em *La formation de l'esprit scientifique*): “resistência” ou “inércia” do pensamento do pensamento, surgindo no momento da constituição de uma ciência como “contra-pensamento.

Na continuação da análise de Japiassu, a formação de professores também necessita ser interpretada à luz de sua natureza epistemológica. As questões que envolvem a pedagogia da formação docente são estudadas por alguns teóricos que estabelecem essas conexões. Nesse sentido, nos parece que considerar a profissionalidade docente a partir da perspectiva da pedagogia engajada, tendo a educação como prática da liberdade, deva ser

um caminho conveniente. Isso é explicado por Hooks (2013, p. 25) quando diz que a compreensão de que essa deva ser a intenção de ensinar é mais fácil para professores que “creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos.” Essa condição da aproximação da formação docente com a compreensão de seus estudantes é prática da profissionalidade do professor. O professor formado nessa perspectiva mostra vontade de ultrapassar os limites que consideram o estudante como peça em uma linha de montagem (HOOKS, 2013). Como consequência, tem-se o estabelecimento de um necessário paradigma emergente em sala de aula, no qual o estudante é tido não mais como um instrumento de recepção de informações, mas um ser ativo no próprio processo de aprendizagem. Busca-se “não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, *Ibid*, p. 27). Para Casanova (2006, p. 191), “a construção epistemológica preocupa-se mais em desentranhar as causas e seus efeitos do que com precisar os fins locais, de curto prazo, e os meios para alcançá-los nesses espaços e tempos e em outros mais amplos e de mais longo prazo”.

Entra-se aí na questão da epistemologia da formação docente e no entendimento que se estabelece agora um paradigma que tenta se afastar de uma racionalidade técnica de formação. Uma outra racionalidade que também não parece ser adequada é estudada por Boaventura de Souza Santos, sendo denominada *científica*. Santos (1998, p. 48) afirma que

A nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem.

Percebe-se o posicionamento desse autor no sentido de sugerir um caminho social para a racionalidade da formação de professores. Segundo Santos (*Ibid*, p. 53), “esta concepção de ciência social reconhece-se numa postura antipositivista e assenta na tradição filosófica da fenomenologia e nela convergem diferentes variantes, desde as mais moderadas até às mais extremistas.” Entre os críticos da ação positivista na formação e ação do professor está José Tamarit. Esse autor afirma que “o senso comum, impregnado de uma visão positivista do conhecimento, facilita a aceitação acrítica do mesmo, de tal forma que é recebido como algo dado, indiscutível”.

Tardif defende a educação no sentido da interação entre estudante e professor. Diz Tardif (2014, p. 165) que “a discussão com o outro não é somente um meio educativo; é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria formação ocorre e a finalidade da formação, que pode ser identificada através de uma competência discursiva”, em uma tentativa de justificar a importância de se permitir o protagonismo dos estudantes. O caminho inverso dessa ação reflexiva do professor também é apontado por Tardif como um obstáculo no trabalho docente. O que dificultaria o trabalho docente seria a multiplicidade de tarefas e ações que envolvem professores e estudantes e que trazem objetivos diferentes que não seriam, necessariamente, coerentes (TARDIF, 2014, p. 176). Por fim, o estudo da epistemologia da formação docente encontra em Freire (1996, p. 17) outra razão. Segundo esse educador,

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nesse novo contexto de formação docente descartam-se, portanto, as práticas que mantêm concepções positivistas de cunho transmissivo, e assumem-se práticas que se fundamentam em argumentações na busca de uma nova racionalidade.

### Caminhos metodológicos de pesquisa e análise

A investigação que deu origem a esse texto teve, segundo os critérios estabelecidos por Lüdke e André (2012), abordagem qualitativa e insere-se no paradigma emergente, segundo os conceitos de Habermas (1987). Já Erickson (1986) classifica como *paradigma interpretativo* a investigações que apresentem processos equivalentes ao que aqui se apresenta, dando importância ao que o sujeito faz e não ao seu comportamento. Nesse contexto, essa investigação não teve uma pauta positivista na tentativa de prever resultados, mas sim de compreender a forma de pensar e agir dos sujeitos participantes.

A investigação se deu em dois contextos: entre os estudantes de um curso de extensão (CE) para professores das redes municipal e estadual ocorrido em uma instituição pública de ensino superior na região

metropolitana de Porto Alegre - RS e entre os participantes de um grupo de pesquisa (GP) em educação interinstitucional que abarca professores de ensino superior de três instituições públicas de cidades diferentes no interior do estado do Rio Grande do Sul. Para a obtenção das informações qualitativas que deram origem a esse texto os 13 participantes do curso de extensão e do grupo de pesquisa receberam por e-mail um link que dirigia a um formulário eletrônico no qual havia nove questões, sendo cinco para determinação do perfil dos participantes e quatro para a compreensão de suas concepções. Para esse capítulo foram analisadas as respostas dadas a duas questões: “A expressão ‘profissionalidade docente’ é nova para você? Já a conhecia? Em que contexto você teve contato com ela? Proponha algum conceito seu para ‘profissionalidade docente’”; e “No seu entender, em que momento um professor começa a desenvolver sua profissionalidade docente?”.

No CE participam 8 professores, além do professor formador (autor deste texto), sendo que um desses professores não respondeu ao questionário da pesquisa. No GP participam 5 professores, dos quais 3 responderam ao questionário. O formulário ficou disponível para repostas por 15 dias e o público-alvo foi estimulado a responde-lo por duas vezes, uma por e-mail e outra por mensagem em grupos de aplicativo Whatsapp. Assim, a análise se concentrou em dez respostas ao formulário de questões.

As respostas às questões foram tratadas por meio de Análise Textual Discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2011). A Análise Textual Discursiva é uma forma de análise que identifica categorias que emergem a partir interpretação das concepções dos participantes. Na Análise Textual Discursiva selecionam-se textos ou fragmentos, o que se denomina *corpus* de análise. O trabalho a partir dos textos inicia pela sua identificação e fragmentação com a intenção de se construir unidades de sentido. A isso se denomina *unitarização*. Compreendendo-se a semelhança entre o sentido das unidades, elas são aproximadas em um processo denominado *categorização* (RAMOS; RIBEIRO & GALIAZZI, 2015). A etapa final do processo é a escrita de um texto descritivo-interpretativo ao qual se chama *metatexto*, o que fornece ao pesquisador a categoria de autor de seu próprio texto.

A Análise Textual Discursiva busca aproximações nas manifestações dos sujeitos, a partir da atribuição de sentidos às unidades encontradas. Partindo das respostas de dois sujeitos à pergunta “No seu entender, em que momento um professor começa a desenvolver sua profissionalidade docente?” (No momento em que busca constantemente sua atualização e desenvolvimento da prática pedagógica; e Acredito que um professor começa a desenvolver sua profissionalidade



*docente quando vai para a prática de ensino, reflete sobre a mesma e busca aprimorar-se.*), pode-se fragmentar as respostas em algumas unidades de sentido, a saber:

- a. No momento em que busca constantemente sua atualização*
- b. No momento em que busca desenvolvimento da prática pedagógica*
- c. Acredito que um professor começa a desenvolver sua profissionalidade docente quando vai para a prática de ensino, reflete sobre a mesma*
- d. Acredito que um professor começa a desenvolver sua profissionalidade docente quando busca aprimorar-se*

As unidades *a* e *d* apresentam um mesmo sentido, o da busca por aprimoramento, enquanto as unidades *b* e *c* têm sentido na relação da prática pedagógica do professor. Assim, por exemplo, as unidades *a* e *d* irão compor uma primeira categoria inicial, e as unidades *b* e *c* irão compor outra. Descrição pormenorizadas de processos completos de tratamento de informações por meio de Análise Textual Discursiva pode ser encontrada em Ribeiro e Ramos (2019) e em Ramos; Ribeiro e Galiazzi (2015).

### Algumas considerações sobre os resultados da investigação

#### - A caracterização dos participantes da investigação

Os sujeitos participantes da pesquisa pertencem a dois grupos distintos dos quais o autor deste capítulo é o único membro comum. O primeiro grupo é composto por oito professores que são alunos de um curso de extensão na forma de uma ação continuada de formação em um campus de um Instituto Federal de Educação em uma cidade na região metropolitana de Porto Alegre-RS.

Destes integrantes, sete responderam ao questionário solicitado. O outro grupo é formado por cinco professores de instituições públicas de ensino superior diferentes e que fazem parte de um grupo de pesquisa em Educação. Neste grupo houve três respostas ao questionário, o que totaliza em dez a quantidade de respostas obtidas. Como forma de preservar suas identificações, as dez respostas foram misturadas de forma a não ser possível a identificação do grupo ao qual cada participante pertence.

Dos dez participantes, oito são do gênero feminino e dois do gênero masculino. Todos os participantes são servidores que ingressaram em suas carreiras docentes por meio de concurso público. Uma quantidade de cinco participantes atua em escola da rede pública municipal, dois atuam na rede estadual e três na rede federal de educação. Entre os participantes, 80% já

havia cursado alguma pós-graduação. A maior formação acadêmica de cada participante está expressa na tabela 1.

Tabela 1. Maior formação acadêmica dos participantes da investigação

Tabela 1. Maior formação acadêmica dos participantes da investigação

Maior Formação Acadêmica	Quantidade de participantes
Doutorado	3
Mestrado	2
Especialização	3
Graduação	2

Fonte: Ribeiro (2019)

O tempo de trabalho docente de cada participante está expresso na Tabela 2.

Tabela 2. Tempo de trabalho docente dos participantes da investigação

Tempo de formação docente	Quantidade de participantes
Menos de 5 anos	1
Entre 5 e 10 anos	4
Entre 10 e 15 anos	1
Entre 15 e 20 anos	1
Mais de 20 anos	3

Fonte: Ribeiro (2019)

Observa-se, então, uma divisão entre os participantes: 50% tem até dez anos de atuação e outros 50% tem mais de 10 anos de docência, o que pode mostrar homogeneidade nas concepções encontradas na análise.

## A interpretação das manifestações dos professores

O tratamento das declarações dos participantes da pesquisa se deu por meio de Análise Textual Discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2011), tendo resultado na emergência de duas categorias principais, a saber: *A profissionalidade docente e relação com as ações reflexivas do professor*; e *A profissionalidade docente e a relação com a formação do professor*. Os sujeitos da investigação são aqui identificados por códigos de P1 a P10 a fim de manter seu anonimato. Suas falas, quando expressas literalmente, são grafadas em itálico para que se destaquem e não se confundam com as contribuições de teóricos que dão aporte ao texto. A opção por dar voz aos professores para que se expressassem sobre aquilo que lhes dizem respeito, sua profissionalidade, vai ao encontro do que Wells (2001, p. 113) denomina “o papel da linguagem no desenvolvimento humano”, concordando com as ideias anteriores presentes em obras de Vigotski, o que caracteriza a linguagem como um instrumento psicológico.

### A profissionalidade docente e relação com as ações reflexivas do professor

A ação de reflexão sobre a prática do professor e, mesmo, sobre a própria profissão foi abordada por todos os participantes da investigação. Essa análise provocou a emergência de duas subcategorias: *A relação entre profissionalidade docente e as ações reflexivas*; e *A relação entre a profissionalidade docente e a profissão de professor*.

#### 4.2.1.1 A relação entre profissionalidade docente e as ações reflexivas

A importância da reflexão na ação do professor é manifestada constantemente nas falas dos participantes. Dos dez participantes, seis trouxeram essa questão para a discussão. A reflexão na ação é uma prática pedagógica desejável a um professor visto que permite que emergam dos estudantes as questões a serem discutidas. Concorda-se aqui com as ideias de Schön (1992, p. 82), que afirma que este tipo de relação “é uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.”

A importância da ação reflexiva é percebida pelos professores desde o momento em que se reconhece como professor e que compreende a necessidade de desenvolver determinados conhecimentos relativos e específicos à docência. Ainda aqui se nota uma associação da questão docente e da questão da reflexão com conhecimentos e prática da docência,

entretanto já se podem perceber movimentos no sentido da compreensão da constituição do ser professor. O participante P3 expressa isso ao afirmar que

*A formação formal nos dá um título, mas não necessariamente nos constitui enquanto docentes. Comecei a me sentir professora diante do peso da minha primeira turma, nos conflitos entre o que minha formação me indicava e o que meu cotidiano de sala de aula me exigia, na reação dos meus alunos às propostas que desenhava. É na responsabilidade de ser professor que nos constituímos como professores, em uma profissionalidade docente permeada por direitos e deveres. (PARTICIPANTE P3).*

A necessidade de reflexão sobre a prática surge no momento em que se apropria da função de ser professor, a partir da formação inicial e continuada e da prática em sala de aula. Assim se estabelece uma conexão entre os saberes adquiridos durante a formação e a docência, o que reflete sobre sua prática. No mesmo sentido, há o entendimento dos participantes da investigação da importância da participação em processo de formação continuada para que haja a apropriação de novos conceitos, reorganizando os saberes anteriormente constituídos. A participação consciente nos processos de formação e de reflexão são importantes no desenvolvimento da profissionalidade no sentido de que podem desenvolver autonomia e protagonismo ao professor. A participante P7 diz que a reflexão sobre a ação é uma alternativa de superação de práticas anteriores “no momento em que busca constantemente sua atualização e desenvolvimento da prática pedagógica”. Essas manifestações dos participantes encontram respaldo em Zeichner (1993, p. 18), quando esse teórico afirma que

Para mim, a questão é saber em que medida é que nós, enquanto professores, dirigimos o nosso ensino para metas para as quais trabalhamos conscientemente. Por outro lado, em que medida é que as nossas decisões são fundamentalmente dirigidas por outros, por impulso, convenção e autoridade? Ou seja, em que medida é que aceitamos as coisas as coisas só porque estão na moda ou porque nos dizem para as fazermos sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho certo?

Nesse contexto, a participante P1 diz que “a *profissionalidade se estabelece quando o professor assume a profissão e contempla aquilo que acredita que seja a prática ideal (utópica), tenta qualificar suas ações, tenta contemplar aquilo que entende que seja o seu papel social de ser professor*”. Por outro lado, a formação da

profissionalidade nos professores pode surgir no momento da prática docente, na qual o professor efetivamente mobiliza seus saberes, sua experiência, seus pressupostos, sua identidade coletiva no exercício desta profissionalidade.

#### *A relação entre a profissionalidade docente com a profissão de professor*

Um número de quatro participantes entre os dez que responderam à pesquisa relaciona profissionalidade docente com a profissão do professor e sua prática pedagógica. O professor P5 afirma, por exemplo, que profissionalidade “é ser professor na essência”, o que denota um amplo significado sem que se possa compreender dimensões específicas da profissionalidade. A ideia de que a gestão da profissão de professor é transversal às manifestações desses sujeitos. Faz-se uma relação de que é o conhecimento produzido a partir de questões conceituais, práticas, legais e mesmo da gestão da profissão de professor que determinam sua profissionalidade.

É ainda marcante na fala dos participantes, a relação de profissionalidade, termo ainda incompreendido pelos professores, com a própria atuação profissional. Santos e Duboc (2004, p. 109) diferenciam *profissionalidade* de *profissão* ao afirmar que o conceito de profissão está associado a uma racionalidade técnica e que vem sofrendo, um processo de crescente desprofissionalização e depreciação. Essa relação é feita a partir da compreensão dos participantes de que é sua atuação profissional que produz sua profissionalidade, embora o conceito de profissionalidade ainda não tenha sido claramente construído pelos professores. Destaca-se na análise o pensamento de que a profissionalidade se refira à compreensão da atuação docente com a profissão de professor, o que fica explícito na manifestação do participante P1 que, ao responder sobre o conceito de profissionalidade, afirma que “O termo em si não conheço. Imagino que tenha a ver com discussões sobre a compreensão da atuação docente com a profissão professor”. A resposta deixa claro que o termo profissionalidade não é discutido na formação inicial dos professores, a não ser em ações isoladas e propositais, o que provoca sua incompreensão a um grupo heterogêneo de professores.

Entre os participantes que já trazem alguma apropriação sobre o termo em questão, em geral esse conhecimento se deu a partir de textos (não citados nas respostas) de Antônio Nóvoa, o que demonstra a participação em algum grupo de discussões. Isso se revela na fala da participante P3 ao afirmar que

*Trabalhei com essa expressão quando atuei como "Orientadora de Estudos" do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, em 2015. Na ocasião, sugeri a leitura de um texto que tratava da história da profissionalização do professor, visando abrir um debate sobre o processo de reconstrução da percepção do lugar de professor. Gosto da proposição conceitual de António Nóvoa, que aponta as relações entre personalidade e profissionalidade, no fazer pedagógico, indicando que nós professores usamos uma "segunda pele" profissional, que se ajusta à nossa personalidade. (PARTICIPANTE P3).*

Essa apropriação se dá no sentido de identificar as relações entre personalidade e profissionalidade, mostrando que os professores têm uma aproximação entre sua ação profissional e sua própria personalidade, embora ainda denote uma ação mais próxima da prática do que das concepções do professor.

### **A profissionalidade docente e relação com a formação do professor**

A formação do professor foi relacionada com sua profissionalidade por todos os participantes. Hora pela lembrança de aprendizagens anteriores, hora pela expectativa de novas apropriações. Em ambas as situações os participantes associam sua formação com a profissionalidade expressando, nesse contexto, ainda uma dificuldade de conceituar e identificar essa dimensão da constituição docente. A profissionalidade, na compreensão dos participantes, tem vínculo com seu próprio reconhecimento e com a identificação às demandas de seus estudantes. O participante P6 diz que *“cada aluno traz consigo uma história de vida, e esta história, geralmente, vem carregada de capacidades e potencialidades que ultrapassa uma educação formal e que deve ser respeitada e aprimorada por meio da didática e conhecimento do professor”*. Dessa forma, a personalidade, o estilo e a prática de cada professor são as características que formam a profissionalidade, segundo os participantes. Para eles, profissionalidade é o domínio de diferentes instrumentos que condicionam e/ou orientam seu agir durante sua formação, o que mostra uma necessidade de formação profissional dos professores. O participante P5 fala em *“tentativa de uma busca por qualificação da práxis docente”* ao se referir à profissionalidade. Segundo esse participante, uma formação verdadeira para o professor exige o afastamento ao senso comum docente responsável por algumas concepções e práticas que dirigem a profissão, em sentido contrário à profissionalidade. Dessa forma, na concepção inicial desses professores, profissionalidade tem a ver com desenvolvimento do

caráter profissional. Vários autores debruçam-se a explicar o significado de senso comum, em especial no paradigma referente à educação. Para esse texto adota-se a contribuição de Martins (2000, p. 59), que afirma que

O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento partilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação. Além disso, não há possibilidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que o significado é reciprocamente experimentado pelos sujeitos.

A compreensão do senso comum pode ser feita de forma inconsciente pelo sujeito, de forma a dar novo sentido a aquilo que já possui interiorizado. Isso acontece em suas concepções e alcança sua prática. Profissionalidade, por fim, se refere à constituição do ser professor, ao seu desenvolvimento, às suas concepções, às suas escolhas, à forma como se relaciona com seus pares e com seus estudantes, na proposta dos participantes desta investigação.

### Palavras Finais e encaminhamentos futuros

Este trabalho não teve como objetivo apresentar um conceito próprio sobre profissionalidade docente, mas interpretar qual a compreensão que professores têm a respeito desse termo que hoje é associado fortemente a sua profissão. A análise das manifestações dos participantes é reveladora da incompletude desse termo. Com isso quer-se dizer que esses professores ainda não têm um conceito definido de profissionalidade, embora façam relações com aspectos de sua formação e de sua prática profissional.

Como proposta de solução ao problema de pesquisa, *Como professores compreendem a profissionalidade docente?*, apresenta-se uma convergência e algumas dissensões nas concepções desses professores. A convergência está no sentido da aproximação do conceito de profissionalidade com a própria prática profissional, o que, em textos apresentados por outros pesquisadores, tem significados diferentes. As dissensões aparecem na relação feita por esses participantes entre a profissionalidade docente e sua formação inicial. Alguns participantes da investigação relacionam a profissionalidade à necessidade de reflexão sobre a prática, enquanto outros a relacionam com a prática e as questões metodológicas.

Parece claro, portanto, que algumas questões possam ser encaminhadas em termos de novas investigações. Será importante que os processos de formação inicial e continuada de professores possam discutir essa importante dimensão docente, bem como incentivar as pesquisas sobre esse tema em grupos de professores.

## Referências

- AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira. A construção da profissionalidade docente: o papel dos formadores. *Comunicações – Revista do programa de pós-graduação em Educação da UNIMEP*. v. 14, n. 2, p. 454-62. jul-dez. 2007.
- CASANOVA, Pablo González. *As novas ciências e as humanidades: da academia à política*. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2006.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 149-176, nov. 2002.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introdução às ciências humanas: Tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods in research on teaching*. In: WITTROCK, M.C. *Handbook of research on teaching*. Nova York: 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*. v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 7 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- RAMOS, Maurivan Güntzel; RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva em processo: investigando a*



percepção de professores e licenciandos de Química sobre aprendizagem. *Campo Abierto*. v. 34, n. 2, 2015.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel. 2017. 251 p. *A formação de professores em comunidades de prática por meio da participação no Pibid de Química em instituições de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em

[\[pmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/PUC01:PUC01:puc01000483206\]\(http://primo-pmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/PUC01:PUC01:puc01000483206\)](http://primo-</a></p></div><div data-bbox=)

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel; RAMOS, Maurivan Güntzel. Percepções de professores de Ciências e Matemática sobre a relação entre perguntar e aprender: um exercício de análise textual discursiva. In: LIMA, Valdez Marina do Rosário; RAMOS, Maurivan Güntzel; PAULA, Marlúbia Correa (orgs.) *Métodos de análise em pesquisa qualitativa: releituras atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*. v. 2, n. 2. São Paulo. Mai-ago. 1998.

SANTOS, Solange Mary Moreira; DUBOC, Maria José Oliveira. Profissionalidade: saberes e autonomia docente. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, v. 7 n. 2. p. 105-124. 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992

TAMARIT, José. *Educar o soberano*. Tradução de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WELLS, Gordon. *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós: 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

## RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA: PELA INOVAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE E PELA MOBILIZAÇÃO DE SABERES

Maria do Socorro de Jesus Bezerra (SEDUC-PI)<sup>78</sup>

Maria Helena de Oliveira (SEDUC-PI)<sup>79</sup>

Ana Célia e Silva Carvalho (SEDUC-PI)<sup>80</sup>

Francisco Renato Lima (UFPI)<sup>81</sup>

**Resumo:** O professor hoje tem à sua disposição vários recursos que podem contribuir para suas aulas, graças às diversas ferramentas tecnológicas disponíveis. O uso das mesmas transformou-se numa importante ferramenta para a construção de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo verificar a utilização de recursos tecnológicos por professores da Educação Básica, em suas práticas pedagógicas e como esses recursos contribuem para a aprendizagem dos alunos. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica, à luz de Almeida (2000; 2003; 2005), Bonilla (2005), Braga (2007), Kenski (2007), Levy (1994), Prensky (2001), Santaella (2005), Tajra (2001), Valente (2016), entre outros; e também, pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, utilizando a observação como técnica de coleta de dados; e, como instrumento, questionários com perguntas abertas, aplicadas a cinco docentes de uma escola pública estadual, em Teresina (PI). Conforme os resultados, algumas queixas dos professores são em relação à estrutura e não ao manuseio das ferramentas tecnológicas. Outro fato é que, mesmo com os avanços na educação pública, esses ainda não contemplam plenamente as necessidades das escolas. Os educadores que utilizam os tecnológicos apresentam melhores resultados em sala de aula, validando assim, a importância das interações entre práticas pedagógicas e o uso de tecnologias no contexto escolar. Acrescenta-se ainda que, tal inserção traz benefícios para toda conjuntura do

---

<sup>78</sup> Graduada em Pedagogia (UESPI). Especialista em Supervisão Escolar (UESPI); Gestão Escolar (UFPI); Atendimento Educacional Especializado (UFC) e Língua Brasileira de Sinais (UFPI). Professora da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI). E-mail: socorrojbezerra@hotmail.com

<sup>79</sup> Graduada em Letras - Português (UESPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAERPI) e Língua Brasileira de Sinais (IFPI). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI). E-mail: revisora.helena@hotmail.com

<sup>80</sup> Graduada em Letras (UESPI). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (FAP). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI). E-mail: ana-pa-t@hotmail.com

<sup>81</sup> Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras - Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Auxiliar Nível - I da UFPI, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

processo de formação cidadã, preparando o aluno para a vida, em diversos contextos sociais.

**Palavras-chave:** Recursos Tecnológicos; Prática Pedagógica; Professores.

## Considerações Iniciais

Para iniciar este capítulo, cabe citar João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas* (2001, p. 24-25), quando profere os seguintes dizeres: “o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior, é o que a vida me ensinou”. Com essas palavras, justifica-se o empenho e o compromisso de discutir sobre os avanços e, sobretudo, as ‘mudanças’ que vêm ‘sempre’ acontecendo no campo das tecnologias digitais e recursos midiáticos e as implicações na educação, evidenciando que ela ‘não é sempre igual, ainda não foi terminada’ e que a beleza de sua ação transformadora consiste na tessitura do processo. Assim, ensina o poeta: as coisas mudam, e assim tem sido a educação.

Contribuí para esse cenário de mudanças no contexto educacional, um fenômeno chamado globalização, que, sobretudo, a partir do início do século XXI, anos 2000, começou a fincar sua marca no modo como as atividades sociais estão organizadas, alterando as lógicas de construção do pensamento e de tomadas de consciência. Esse desafio, no chão da escola, exige que o professor e todos os sujeitos que compõem a instituição, busquem atualizar-se quanto aos novos recursos tecnológicos e midiáticos, que ‘fazem a cabeça dos jovens’, de modo que, assim, a escola, enquanto instituição formadora, possa estar inserida no tempo presente, acompanhando o ritmo cada vez mais acelerado e dinâmico das inovações e das formas como lida com as informações, com o objetivo de transformá-las em conhecimento produtivo, a serviço da formação cultural e intelectual dos sujeitos.

Cabe assim, nestas considerações introdutórias, quando se trata da ideia de mudança, trazer à baila da discussão, a voz de Levy (1994, p. 07), ao falar da ‘metamorfose’ provocada pela presença dos dispositivos de informação na atualidade:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e

aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.

É indiscutível então, o modo como esses recursos alteram o modo de construir o conhecimento. Pensando nisso, a proposta deste estudo é discutir sobre a presença de recursos tecnológicos<sup>82</sup> na sala de aula, pensando como eles podem contribuir para uma (in) (re) novação da prática docente em prol da qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Busca-se reforçar o discurso de que as tecnologias precisam fazer parte do cotidiano escolar, aproveitadas a serviço da aprendizagem, constituindo um recurso a mais, no processo de desenvolvimento de estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: “[...] o professor deve ser capaz de fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2002, p. 43). Isso implica, reconhecer que a valorização do aprendizado através de mídias digitais promove o reconhecimento da diversidade de maneiras de pensar e interagir socialmente, por meio de formas mais dinâmicas e maleáveis de linguagem no cotidiano.

A tessitura dessas ideias, apresenta-se pela seguinte lógica: a) estas considerações iniciais, que situam a temática; b) a fundamentação teórica, tratando sobre recursos tecnológicos no contexto escolar, como possibilidade de novos horizontes na construção do conhecimento; c) os procedimentos metodológicos de construção da pesquisa; e então, d) as análises dos resultados da pesquisa de campo; seguido das e) considerações finais, nas quais firma-se um ponto de vista sobre o tema pesquisado.

### **Recursos tecnológicos no contexto escolar: novos horizontes na construção do conhecimento**

A inovação requer mudanças, sem perder de vista o compromisso com a qualidade da educação. Ao inserir as tecnologias em sua prática, o

---

<sup>82</sup> Importante ressaltar que, quando se discute sobre “recursos tecnológicos”, considera-se todo o arsenal de tecnologias, sejam as tradicionais ou as modernas, advindas dos recursos midiáticos e digitais presentes no contexto atual. Não se pretende aqui, fazer uma distinção ou classificação, conforme as denominações que elas assumem na literatura especializada, como: Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC), Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE), entre outras. Um maior detalhamento desses aspectos, ver em Silva; Lima (2018).

professor notará que elas são fontes prazerosas de aprendizagem e de experimentação. Não há como a escola manter-se fora do processo de globalização, que evoluiu bastante, principalmente, em decorrência dos avanços tecnológicos midiáticos, digitais e da Internet, um grande impulso de desenvolvimento social.

Nesse cenário, essas tecnologias todos os dias registram um desenvolvimento acelerado, por meio da produção de novos dispositivos digitais e midiáticos, ligados a aparelhos móveis, sobretudo, como computadores, celulares, *tablets*, *smartphones* etc. Desse modo, ao ignorar tal processo evolutivo, privar os alunos desse contato com a evolução tecnológica, a escola nega a esses educandos a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, que são necessários nesse novo cenário global.

Buscando novos horizontes, no intuito de desenvolver uma prática inovadora, esses novos recursos tecnológicos surgem para agregar, de forma qualitativa, às transformações ocorridas nos vários contextos socioculturais. Conforme Bonilla (2005, p. 21):

[...] mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, representam uma virada conceitual, à medida que essas tecnologias não são mais apenas uma extensão dos sentidos humanos, onde o logos do fazer, um fazer mais e melhor, compõe a visão do mundo. As tecnologias da informação e comunicação são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea.

Como parte do processo de ensino e aprendizagem, tais tecnologias necessitam ser apropriadas e entendidas pelos professores, que exercem um papel fundamental na construção do conhecimento. Braga (2007, p. 183) destaca que “a facilidade de comunicação também favoreceu uma atenção renovada a aprendizagem colaborativa”. Desse modo, tem-se um ensino e uma aprendizagem construídos através de interações entre professores, alunos e recursos tecnológicos, conforme a dinâmica da realidade em que estão inseridos. Ao entender que os recursos tecnológicos têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, a escola forma cidadãos com capacidade de interagir com os outros e compartilhar decisões/informações que propiciam a lógica da informação e, portanto, os

atores envolvidos no processo se sentirão protagonistas e verdadeiros produtores do conhecimento.

Nesse sentido, é importante repensar as novas formas de se produzir e adquirir conhecimento na escola da atualidade. Ao conceituar a tecnologia em sua totalidade, o ser humano desenvolve-a, conforme a sua necessidade e também, depende do meio ambiente a que é exposto. Elas promovem mudanças na produção e na organização do conhecimento, portanto, a escola, hoje, precisa preparar o educando para adquirir conhecimento em rede, melhorando com isso, a qualidade da aprendizagem dos conteúdos propostos nos currículos. É necessário observar os educandos, a fim de entender o que fazem, como aprendem e se relacionam com as tecnologias, quais habilidades desenvolvem, para então, realizar adaptações curriculares que promovam o aprendizado de forma contínua e para a vida. Em um ambiente virtual de aprendizagem, “cada pessoa tem a oportunidade de percorrer distintos caminhos, nós e conexões existentes entre informações, textos e imagens; criar conexões, ligar contexto, mídias e recurso” (ALMEIDA, 2003, p. 338). Nesse contexto, cada nó, como diz a autora representa um espaço de interação que pode ser explorado, trabalhado, não como um ambiente obrigatório, mas necessário ser visitado para melhorar a aprendizagem.

Nessa lógica, Almeida (2005) ainda aponta que a gestão escolar é quem orienta o acompanhamento e participação da comunidade interna e também externa, de forma democrática, propiciando a troca de informações e experiências que possam contribuir para o crescimento dos atores que participam das atividades do contexto escolar. A gestão é o fio condutor dos comportamentos dentro do espaço escolar, constituindo-se como segmento que orienta as atividades educacionais, mostrando que o uso das tecnologias proporciona maior interação, motivação e interesse, gerando melhorias ao processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é possível buscar e fazer parte do processo de transformação na educação por meio de novos aparatos digitais e tecnológicos, que levem o aluno a perceber a importância de sua atuação na sociedade, sendo parte indispensável ao meio social, cultural e pedagógico. Sem uma gestão eficiente esse trabalho inovador não acontece e a escola corre o risco de permanecer com um ensino fragmentado que não desperta o prazer em aprender e nem em ensinar. Neste sentido, Meneguelli (2010, p. 49) salienta:

[...] O fato é que nossos alunos são formados dentro da cultura digital e profundamente influenciados por ela. Com a democratização do uso da internet, o

crescimento do número de lanhouses, o barateamento dos computadores, e mesmo a implantação de programas do governo destinados à informatização das escolas, não há por que trabalhar usando somente o quadro e o giz.

Não se fala aqui em excluir essas últimas tecnologias apontadas pelo autor, que sempre estiveram no contexto escolar, embora hoje, consideradas relativamente superadas no contexto digital, mas de utilizar novas formas de aprendizagens que possibilitem aos alunos, o enriquecimento cultural, aquisição de novas formas de aprender através dessas novas tecnologias, que, aliadas as já existentes, podem fazer a diferença no contexto educacional.

A novidade de um produto é determinada pela percepção que têm dele os indivíduos quando confrontados com essa inovação. [...] Uma inovação é qualquer coisa vista como sendo nova pelo eventual utilizador, a adopção do novo produto traduz-se por uma modificação significativa no comportamento do comprador. (LINDON *et al.*, 2000, p. 202)

Assim, é o professor, como mediador da aprendizagem, quem controla e regula os usos educacionais dessas inovações a serviço da prática pedagógica. O surgimento de novas ferramentas tecnológicas e digitais a serviço da aprendizagem escolar deve acontecer por meio de um processo cíclico e lógico de evolução e complementariedade, em que aparatos mais modernos somam-se, qualitativamente aos mais tradicionais e assim, constroem a teia de um processo dinâmico, ativo e inovador, conforme as necessidades funcionais de uso.

### **Procedimentos metodológicos: a construção da pesquisa**

No processo de construção da pesquisa científica, Salomon (1991, p. 239) ensina que: “o pesquisador, ao desenvolver para o leitor o assunto, deixa de ser por um momento investigador, para se tornar o filósofo de seu trabalho. Abandona as técnicas da pesquisa com que já se habituara, para usar os recursos da lógica da demonstração”. Assim, neste estudo, além de técnicas de pesquisa que respondessem aos seus objetivos, seus autores colocam-se também, como sujeitos da reflexão crítica e experiencial, por meio da força argumentativa, pelos posicionamentos, críticas, reflexões e conclusões assumidas a respeito do assunto.

Metodologicamente, partiu-se da abordagem qualitativa, a qual permitiu compreender em que contexto se encontra a escola, descrever sobre as práticas e os usos dos recursos tecnológicos em sala de aula pelos docentes da Educação Básica, e, com base em suas respostas, alinhou-se a uma pesquisa bibliográfica, baseada em: Almeida (2000; 2003; 2005), Bonilla (2005), Braga (2007), Kenski (2007), Levy (1994), Prensky (2001), Santaella (2005), Tajra (2001), Valente (2016), entre outros.

Também, foram utilizados na pesquisa de campo, respectivamente, como técnica e instrumento de coleta de dados: observação e questionário, aplicado a cinco docentes que atuavam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual, na zona sul de Teresina (PI). A coleta de dados ocorreu no período de setembro a novembro de 2017. Todos os sujeitos possuíam formação superior na área de atuação em sala de aula. Nas análises, os sujeitos serão referidos como S1, S2, S3, S4 e S5.

No processo de análise dos resultados da pesquisa de campo, buscou-se estabelecer um confronto entre as concepções teóricas sobre o uso dos recursos tecnológicos com a realidade em que o aluno está inserido. Os resultados mostraram que o uso de ferramentas tecnológicas possibilita o acesso à informação e facilitam a produção do conhecimento, assim como possibilitam a ressignificação de práticas já existentes. Desse modo, considera-se necessário, cada vez mais, o investimento em reflexões que testemunhem o papel e a importância dos recursos tecnológicos na melhoria do trabalho docente na escola.

#### **4 Recursos tecnológicos em sala de aula: análise e resultados de uma realidade em processo**

Apresenta-se agora, as análises dos dados coletados na pesquisa de campo. Por meio da observação do contexto e da aplicação de questionários aplicados com os cinco professores, pode-se observar o modo como os recursos tecnológicos estão presentes no contexto escolar, colocando em evidência até que ponto suas funcionalidades são utilizadas, a fim de promover a inovação na prática docente e a mobilização de saberes.

Na leitura dos dados, buscou-se alinhavá-los às reflexões teóricas adotadas, a fim de sistematizar um quadro situacional e contextualizado sobre a realidade pesquisada. Desta feita, cabe então, situar um retrato inicial – construído a partir da observação e da fala dos professores – acerca dos principais recursos e ferramentas tecnológicas disponíveis no cenário. A escola disponibiliza basicamente dos seguintes aparatos:



*Aparelhos de som | DVD | TV | CD | Máquinas fotográficas  
Impressoras | Pen drive | Computadores | Datashow  
Notebook | Câmera filmadora*

Percebe-se que a escola dispõe de recursos tecnológicos para o trabalho docente, no entanto, “cada meio, além de comportar um saber específico demanda uma maneira de se interagir com ele. Trabalhar essa interação, buscar compreender a linguagem que cada meio possui é uma das funções essenciais da educação” (COUTINHO, 1998, p. 40). Portanto, saber o quanto isso contribui para a melhoria da prática pedagógica é o diferencial que se espera encontrar nos relatos dos professores, pois a presença dos recursos exige, por imediato, uma mudança de comportamento dos sujeitos, em suas ações pedagógicas.

Nesse contexto de transformações tecnológicas brotam novas exigências sociais, refletindo na educação, impondo questionamentos sobre o papel da escola diante dessa realidade, pois ela, ao ser entendida como um local de construção de conhecimento, socialização do saber e trocas de experiências, não deve deixar de inserir tais recursos no processo educativo do aluno. (CUTRIM; LIMA, 2015, p. 154)

No geral, esses recursos tecnológicos são muito valiosos para a busca de informações dentro e fora da sala de aula, ampliando os limites de alcance da escola, enriquecendo conteúdos e gerando conhecimentos multidimensionais. Segundo Fróes (2009, p. 03), “os recursos atuais da tecnologia, os novos meios digitais: a multimídia, a Internet, a telemática trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir”. Eles rompem barreiras de tempo e de espaço, permitindo uma relação entre sujeitos e conhecimentos, tornando o domínio destes, uma possibilidade de alcance da cidadania social.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor esteja atento às possibilidades de adequação desses recursos às suas práticas de ensino, pois o simples fato de utilizá-los para ministrar uma aula não garante que esteja efetuando a prática de informática educativa como proposta educadora, mesmo porque, muitas vezes, essa aula pode ser tão tradicional quanto à aula expositiva usando giz (TAJRA, 2001).

A efetiva inserção dos recursos tecnológicos presentes necessita de um planejamento. Sem organização, eles podem não contribuir para um resultado qualitativo no processo de ensino e aprendizagem, assim, o plano é essencial, visto que este se ancora nos objetivos que se quer atingir. Em face disso, questionou-se aos sujeitos da pesquisa: “Como a escola se organiza para disponibilizar os recursos tecnológicos ao docente no contexto de sala de aula?” Obtiveram-se as seguintes respostas:

*S1: A escola como tem uma sala de Informática e nela, tem uma professora que faz o trabalho de recepção das turmas, ela ajuda a organizar os alunos e como manusear os computadores, pois alguns se empolgam e querem utilizar o computador para outros fins, que não são os estabelecidos no plano de aula, como olhar as páginas de conversas (Facebook, e-mail etc.) Além da sala de Informática, a sala de leitura disponibiliza o datashow, que o professor faz agendamento para o uso, pois sem agendar, pode chocar com o outro professor.*

*S2: A escola tem profissionais que se encarregam de fazer o controle de frequência da sala de Informática, do uso datashow, de utilização de som, TV, máquinas fotográficas etc.*

*S3: A escola disponibiliza profissionais, geralmente, também professores, para organizar o uso da sala de Informática e de equipamentos como datashow, bastante utilizado pelos professores em suas aulas; aparelho de som, máquinas fotográficas DVD, dentre outros. Esse uso é organizado por agendamento.*

*S4: Temos pessoas que se encarregam dessa parte de organizar a frequência dos alunos com o professor, através de agendamento à sala de Informática, que é o espaço mais disputado, digamos assim, e também de outros materiais tecnológicos que a escola disponibiliza.*

*S5: A escola dispõe de profissionais que organizam o uso das mídias tecnológicas.*

Percebe-se que a escola se articula para oferecer recurso para o professor de forma a possibilitar o acesso a essas ferramentas, existem salas para trabalhos específicos, como o laboratório de Informática e profissionais que planejam a frequência e o controle de uso adequado desse espaço, como também, de outras ferramentas tecnológicas.

Essa orientação didático-pedagógica aos alunos, sobretudo, possibilita que a utilização desses recursos não seja encarada apenas como um passatempo ou uma distração comum ao perfil dos alunos: crianças,

atraídas de imediato, pelo caráter moderno, dinâmico e versátil que os recursos tecnológicos podem oferecer. De forma direta ou indireta, eles vivem no mundo da tecnologia midiática e digital, já que nasceram nas gerações Y e Z, depois dos anos 2000, os chamados “nativos digitais” ou “nativos digitais puros”, como ressalta Prensky (2001). E, no cenário em evidência – o laboratório de Informática –, estão em frente ao computador, uma das principais portas de acesso a diversos outros recursos e mídias digitais e tecnológicas, disponível da Internet, uma rede mundial, que segundo Kenski (2007, p. 31):

[...] impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento. O poder da linguagem digital, baseada no acesso a computadores e todos os seus periféricos, à internet, aos jogos eletrônicos etc., com todas as possibilidades de convergência e sinergia entre as mais variadas aplicações dessas mídias, influencia cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes. Cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional.

Essa esfera de interação constitui um espaço para a exploração das aprendizagens previstas. Cada professor, diante da abrangência de seu componente curricular, orienta situações específicas de aprendizagem, potencializando a construção do conhecimento e a autonomia sobre a aprendizagem colaborativa, pelo modo como os sujeitos se conectam com o mundo digital e midiático. Diante disso, considerou-se importante questionar os professores: “Quais recursos tecnológicos mais utilizam na realização das aulas no cotidiano escolar?” As seguintes respostas foram coletadas:

S1: *Costumo utilizar o datashow, porque é uma mídia que permite aos alunos uma visão do conteúdo de forma dinâmica e diferente, sem aquela coisa de ficar só escrevendo ou acompanhando do livro, eles acham mais interessantes. Utilizo também, o aparelho de som, quando planejo o trabalho com músicas e o DVD e TV, dependendo do conteúdo que está sendo trabalhado.*

S2: *Costumo trabalhar com o datashow e aparelho de som e DVD. Esse uso vai depender do objetivo que se pretende atingir no ensino de determinados conteúdos.*

S3: *Não utilizo com frequência a sala de Informática, mas utilizo o datashow, que é um recurso tecnológico interessante, porque gosto de trabalhar com imagens, além de DVD e TV, que também*

*permitem aos alunos uma visão mais ampliada dos conteúdos estudados, geralmente utilizo o aparelho de som para ensaios de apresentações no pátio, pois a escola desenvolve vários projetos que permitem esse tipo de atividade.*

*S4: Costumo utilizar a sala de Informática e confesso que eles sabem utilizar ferramentas da mídia que, às vezes, eu é que não sei. Geralmente, fazemos esse uso para pesquisas sobre determinados temas, que estão sendo abordados na escola ou relacionados ao conteúdo de sala de aula.*

*S5: As possibilidades de inserir ferramentas são ilimitadas, como o uso de lousas interativas, atividades com softwares específicos, uso de recursos da Internet, vídeos, áudio, mídias móveis, datashow etc. Há dezenas de ferramentas de apoio ao professor, disponíveis na internet que podem ser utilizadas em sala de aula de forma inovadora, criativa e lúdica e que desperta muito o interesse dessa nova geração. É importante que sejam adequadas ao contexto social, educacional e espaço físico.*

Na voz da maioria dos professores (S1, S2, S3 e S5), o *datashow* prevalece como o recurso mais utilizado. As possibilidades de agilidade, projeção e expansão de textos em seus múltiplos formatos semióticos: visual, sonoro e áudio, justificam essas escolhas. Conectado a um computador, seja tradicional ou notebook, por meio desse recurso é possível explorar uma variedade de linguagens: filmes, animações, vídeos, músicas, por meio de uma leitura multimodal (VALENTE, 2016), que amplia as capacidades de percepção sobre os objetos de estudo e favorece a construção de sentidos por parte dos alunos, que participam mais ativamente do processo de interação e aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

Essa hibridização de linguagens (SANTAELLA, 2005), favorecida por meio do *datashow*, implica novos modos de ler, pensar, agir e atuar no mundo, construindo uma sólida teia de interações, aspecto que legitima o caráter polissêmico e plurissêmico da multimodalidade, que segundo Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20), pode ser entendida “como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados [...] na concepção de um produto”, ou seja, neste caso, as múltiplas formas de projeção de linguagens que a tela do *datashow* possibilita em sala de aula.

Por conta disso, um desafio imediato é o domínio desse recurso, para que ele possa ser bem explorado e trazer melhorias no processo de ensino e

aprendizagem, ampliando as possibilidades de conexão com o mundo. S4 e S5, por exemplo, tocam nesse aspecto, quando, respectivamente, a) assumem as possíveis fragilidades nesse manuseio; e b) reconhecem as inúmeras ferramentas disponíveis para o professor, exigindo que ele busque formação. Sobre a questão da formação, Almeida (2000, p. 84-85) ressalta que:

O professor deve desenvolver competências: procurar construir um quadro teórico coerente, que oriente sua conduta de professor mediador; dominar as técnicas de programação e os recursos de software em uso, de forma a fornecer subsídios aos alunos; procurar dominar os conteúdos do campo de exploração trabalhado no computador pelos alunos e, quando necessário, aprofundar estudos sobre eles, de forma a orientar a aprendizagem dos conteúdos e das respectivas estruturas envolvidos nas pesquisas; estar aberto a “aprender a aprender”; diante de um novo problema, assumir atitude de pesquisador e levantar hipóteses, realizar experimentos, reflexões, depurações e buscar a validade de suas experiências.

As necessidades da prática fazem emergir um novo perfil docente: comprometido com a formação continuada, aberto ao novo, que busca constantemente o aperfeiçoamento de seu conhecimento, adequar-se às mudanças, o crescimento profissional em sua área de atuação, a capacidade de desenvolver novas técnicas de ensino, de valorização dos recursos, de buscar novas formas de ensinar, visando a qualidade na aprendizagem do aluno.

Recortando a discussão ainda de modo mais específico, foi questionado aos sujeitos: “*Se e como os recursos tecnológicos utilizados na sala de aula contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem?*”. Obtiveram-se as seguintes respostas:

S1: *Sim.*

S2: *Sim.*

S3: *Sim, porém, esse manuseio deve ter um fim, não basta oferecer aos alunos as possibilidades de manuseio dessas ferramentas, sem um plano organizado, levar por levar não quer dizer que isso trará proveito aos alunos. É preciso que se planeje o que se oferecer aos alunos com a utilização das mídias. Pra fazer a diferença é preciso que o professor utilize essas ferramentas com organização e metas a alcançar.*

S4: Sim.

S5: *Faz! Aulas modernizadas pelo uso de recursos tecnológicos têm vida longa e podem ser adaptadas para diferentes faixas etárias e diversos níveis de aprendizado. O trabalho acaba tendo um retorno muito mais eficaz. É importante, no entanto, que haja não apenas uma revolução tecnológica nas escolas. É necessária a revolução na capacitação docente, pois a tecnologia é algo ainda a ser desmistificado para a maioria dos professores.*

Os professores são unânimes em reconhecer os recursos como aliados qualitativos na sala de aula. Chama a atenção inclusive, as justificativas apresentadas por S3 e S5. O primeiro, assim como ressaltado anteriormente, faz um alerta quanto ao manuseio das mídias, sobre a necessidade de planejar para a utilização das tecnologias; já o segundo fala sobre o uso das mídias nas diferentes faixas etárias, enfatizando a necessidade de capacitação para uso dessas tecnologias, conforme identificado nas reflexões anteriores, à luz de Almeida (2000), Meneguelli (2010), Tajra (2001) e Valente (2016).

Mesmo com toda uma vasta literatura na área, discutindo sobre a necessidade de formação de professores e do uso crítico, reflexivo e pedagógico dos recursos tecnológicos em sala de aula, ainda são muitos os entraves e as resistências existentes na prática, por razões e motivos muito diversos e que só são possíveis de serem relativamente dimensionadas, se analisadas em contextos situados. Nesse sentido, coube questionar aos sujeitos: “*Quais os principais desafios, limitações ou dificuldades que encontram para lidar com esses recursos em sala de aula?*” Eles responderam com os seguintes dizeres:

S1: *Apesar de ter uma sala de computadores montada, nem sempre fazemos um trabalho como gostaríamos, porque nem sempre temos acesso à rede, sem Internet nem sempre os alunos sentem-se motivados a permanecer na sala de Informática participando efetivamente das aulas.*

S2: *A grande dificuldade é manter esses aparatos sempre funcionando, muitas vezes, essas ferramentas precisam de manutenção, sabe-se que existe uma burocracia absurda até para consertar um aparelho desses, além, claro da falta de dinheiro pra isso.*

S3: *A dificuldade é mesmo manter esses equipamentos funcionando de maneira satisfatória e ter acesso de qualidade a rede, para que os alunos possam fazer suas atividades de maneira*

*que se sintam motivados por ter acesso ao mundo através da Internet.*

*S4: A dificuldade que se tem é de manter essas mídias em pleno funcionamento e o acesso à Internet, temos um laboratório montado, mas quando menos esperamos estamos sem acesso.*

*S5: A dificuldade que encontro está na falta de acesso à rede, pois, muitas vezes, não conseguimos essa conexão. A Internet dispõe de ferramentas importantes para colocarmos os alunos em contato com o mundo globalizado em que vivemos, infelizmente sem esse acesso fica difícil esse trabalho.*

A principal dificuldade diz respeito à má qualidade da Internet, questão que está mais relacionada aos órgãos gestores, responsáveis pela manutenção constante, tanto dos aparelhos, quanto do acesso à rede mundial de comunicação. Essas queixas, mencionadas pelos professores representam uma amálgama na rede pública de ensino, dificultando de modo geral, o desenvolvimento de um ensino de Informática ou qualquer outra disciplina que utilize de seus aparatos. Lima; Aita; Silva (2019), em um estudo específico sobre os desafios do ensino de Informática na Educação Básica no estado do Piauí atestam que, dentre várias lacunas, “vazios”, “vácuos” existentes na área, os motivos apresentados por S1, S2, S3, S4 e S5 configuram, de fato, um dos principais problemas nas escolas públicas.

Esses e muitos outros problemas correlatos são frequentes devido à falta de investimentos em uma educação de qualidade. É claro que já houve muitos avanços na educação pública – a própria existência de uma literatura reconhecida na área, já comprova isso e incentiva o aperfeiçoamento das práticas –, porém, esses avanços ainda não contemplam plenamente as necessidades das escolas, sobretudo, nesse aspecto de acesso à Internet, em que interferem questões culturais e de localização geográfica, visto que existem escolas em regiões de difícil acesso<sup>83</sup>, o que não é o caso da realidade em análise, que fica localizada na capital do estado, Teresina (PI).

Conforme Braga (2007), o uso da Internet afeta o ensino de várias maneiras: possibilita a comunicação a distância, oferece ferramentas que facilitam a produção de textos hipermédia, possibilita o acesso a um banco

---

<sup>83</sup> Nos últimos anos, esse problema vem diminuindo, graças à expansão de programas sociais do Governo Federal, como o *Luz Para Todos*, lançado em 2003, em parcerias entre estados e iniciativa privada, com o propósito de erradicar a exclusão elétrica no país, garantindo o acesso à energia elétrica gratuita para todos, com foco em regiões mais afastadas, atendendo cerca de dois milhões de pessoas do meio rural até o ano de 2008. O diagnóstico da realidade identificou mais um milhão de famílias carentes desse serviço, de modo que o programa foi prorrogado por duas vezes, primeiramente até 2011 e, depois, até 2018 (BRASIL, 2003).

de informações disponíveis e, conseqüentemente, cria novas práticas letradas e ressignificação de práticas já existentes. E, portanto, a precariedade na manutenção e assistência desse serviço representa um descaso por parte dos sistemas gestores; e uma preocupação, de professores e alunos, que se veem limitados de desenvolverem suas interações.

### Considerações finais

O uso de recursos tecnológicos na escola proporciona ao aluno maior interação, motivação e interesse, gerando melhorias ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é possível buscar e fazer parte do processo de transformação na educação com um aparato tecnológico, que leve o aluno a perceber a importância de sua atuação na sociedade. Assim, os recursos tecnológicos são indispensáveis ao meio social, cultural e pedagógico.

Neste estudo, a partir do contato com professores do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, pode-se perceber que os recursos tecnológicos contribuem para construir o conhecimento do aluno. Os professores reconhecem a importância desses recursos e conhecem suas funcionalidades pedagógicas, embora se tenha percebido que os recursos existentes na escola são relativamente escassos, considerando o avanço das tecnologias, e, portanto, isso provavelmente limita o conhecimento e o manuseio somente desses recursos disponíveis, sobretudo o computador e o *datashow*. Eles reconhecem também, que a Internet é uma rede que oferece várias ferramentas que possibilitam um trabalho diferenciado e, quando bem utilizada, proporciona um resultado satisfatório na aprendizagem dos alunos.

Assim, conclui-se que há nos discursos dos professores o interesse pelo trabalho com os recursos tecnológicos e os avanços decorrentes do mundo do digital e midiático. Para tanto, é necessário incentivo e formação adequada para a concretização da reestruturação das práticas pedagógicas, possibilitando que o docente inove, enriqueça, melhore e deixe mais interativo o processo de ensino e aprendizagem. Cabe então, ao sistema de gestão da rede de ensino público, oferecer formações no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre a importância dos recursos tecnológicos e da Internet na educação, qualificando assim, o trabalho docente e a aprendizagem discente.

Nesse contexto, espera-se ainda, a partir deste trabalho, despertar e motivar mais a equipe docente, em especial, os que ainda não utilizam as tecnologias de forma contínua na sala de aula, mostrando-lhes como os recursos tecnológicos fazem toda diferença na escola, no campo educacional,



melhorando e aperfeiçoando as técnicas já existentes e criando novas metodologias em favor de um ensinar e aprender com qualidade.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **ProlInfo: Informática e formação de professores**. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. In: Boletim 5 – Salto para o Futuro e TV Escola: **Integração de tecnologias, linguagens e representações**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 15-24.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001: 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, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Decreto no 4.873, de 11 de novembro de 2003. Institui o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos e das outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília DF, 12 nov. 2003.

COUTINHO, Laura. **TV e Informática na educação**. Brasília: MEC, 1998.

CUTRIM, Raylson dos Santos; LIMA, Francisco Renato. Educação e tecnologias: inter-relações entre teoria e práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, v. 8, p. 148-165, 2015.

FRÓES, Jorge R. M. **Educação e Informática: a relação homem/máquina e a questão da cognição**. 2009, p. 01-04. Disponível em: < [http://edu3051.pbworks.com/f/foes+cognicao\\_aula2.PDF](http://edu3051.pbworks.com/f/foes+cognicao_aula2.PDF) >. Acesso em: 20 jun. 2019.

- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001.
- LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LINDON, Denis *et al.* **Mercator 2000: teoria e prática do Marketing**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.
- LIMA, Francisco Renato; AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; SILVA, Aline Montenegro Leal. Os desafios da implementação do curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância/Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI) e as contribuições para o ensino de Informática na Educação Básica. In: LIMA, Francisco Renato (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 413-445.
- MENEGUELLI, Flaviana. O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXV, nº 236, out. 2010, p. 49.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. MCB University 177 Press, vol. 9, nº. 5, October, 2001.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SALOMON, Dêlcio. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2005.
- SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato. **Multilinguagens, tecnologias e letramentos em EAD: questões didáticas no Ensino Superior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- TAJRA, Sanmy Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2001.
- VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da Educação Básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação de alunos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 864-897 jul./set., 2016.

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II – UMA DISCUSSÃO PAUTADA EM RESULTADOS DE AVALIAÇÕES

Álisson Hudson Veras Lima (UFC)<sup>84</sup>

**Resumo:** O ensino da língua portuguesa tem tido grande avanço em consideração a décadas passadas, sobretudo com a implementação dos Parâmetro Curriculares Nacionais em 1998, deixando de ser um ensino focado em análise simplesmente gramatical e passando a ser um ensino baseado em como as pessoas de fato usam a língua, dando à fala e ao texto (ELIAS, 2011; ROJO e MOURA, 2012; NEVES, 2013) o ponto de partida para que o aluno venha se tornar fluente em sua língua materna. Entre aulas de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, os alunos tendem a serem avaliados durante o processo de ensino-aprendizagem por meio de avaliações internas e externas para, assim, apontar caminhos para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa. Neste capítulo apresentaremos uma pesquisa feita por meio da análise documental de notas internas e externas das três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Manuelito Maia Meireles no município de Russas – CE, comparando o rendimento dos alunos durante o primeiro semestre de 2019. Por meio da análise feita, concluímos que o ensino de Língua Portuguesa no município de Russas está em consonância com os documentos oficiais, mas que ensino de Língua Portuguesa continua mecanizado, porém focado, atualmente, em leitura, que é o parâmetro que mede o quanto fluente o aluno é em sua própria língua.

**Palavras-chave:** Ensino de Português; Leitura/Oralidade/Gramática; Ensino Fundamental II.

### Introdução

O ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorias na qualidade da educação no Brasil, sobretudo no que tange ao que deve ser ensinado em aulas de língua materna<sup>85</sup>.

Durante a década de 1980, percebeu-se que o ensino mecanizado da nomenclatura gramatical ou aulas de leitura em voz alta já não atendiam à demanda da sociedade e que atenuavam ainda mais as desigualdades sociais,

---

<sup>84</sup> Mestre em Linguística; Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor efetivo municipal de Russas (CE). E-mail: alissonhudson@gmail.com

<sup>85</sup> Língua materna é o termo usado para se referir a uma língua que é naturalmente aprendida por usuários em uma dada comunidade linguística, assim, uma pessoa que nasce no Brasil e aprende o português durante sua fase de aquisição da linguagem tem como língua materna o português, por exemplo.

uma vez que os estudantes provenientes das classes mais abastadas conviviam mais com situações de leitura e escrita em seu cotidiano do que os estudantes provenientes de outras classes (MEC, 2001).

A fim de diminuir essas desigualdades que eram provenientes da sociedade e reafirmadas no contexto escolar, a Lei de Diretrizes e Bases/LDB 9.394/96 (BRASIL, 2014) surgiu como documento que visava garantir o direito de acesso e continuação à educação a todo e qualquer cidadão brasileiro, tendo como base o texto da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 regulamenta os currículos a serem trabalhos no espaço escolar e, assim, apresenta grades comuns tanto para o ensino público quanto para o ensino privado, sendo especificado como deve ser o trato para 09 (nove) disciplinas que devem fazer parte do cotidiano escolar, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Artes, Educação Física, Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde e, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

A partir de então, o ensino destas disciplinas, no espaço da escola regular, passou a ser regularizado pelos PCN e norteado pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica lançado em 2013 com vistas a garantir que os sistemas de ensino em seus vários níveis possam garantir a formação qualitativa aos estudantes matriculados regularmente de acordo com a sua idade e seu nível de aprendizagem.

O Ensino Fundamental II, mais recentemente denominado de Anos Finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), tem no ensino de Língua Portuguesa um entrave quanto à qualidade da educação no País, pois o ensino da leitura e da escrita apontam, ainda, para certa insuficiência de uso da língua por grande parte dos alunos (BRASIL, 2016).

O baixo índice na qualidade do ensino da leitura e da escrita são preocupantes pelo fato de se partir da premissa de que

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (MEC, 2001, p.15).

Partindo desse pressuposto, o papel da escola é ensinar os alunos a ler e a escrever, garantindo o acesso dos discentes a diversos saberes linguísticos que são “necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos” (MEC, 2001).

A questão que vem à tona, então, é: como ensinar os alunos a ler e a escrever ou, pelo menos a serem fluentes em sua língua materna nos Anos Finais do Ensino Fundamental<sup>86</sup>, séries em que, teoricamente, os alunos já são alfabetizados e deveriam ter domínio da escrita alfabética e da leitura/interpretação?

## O Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II

De acordo com os PCN, o ensino de Língua Portuguesa deve ser resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino, representado na figura do professor.

Nessa tríade, o aluno é visto como o sujeito da ação de aprender e é o foco do objeto de conhecimento. A Língua Portuguesa deve ser apresentada de diversas formas e em diversos tipos de textos e gêneros discursivos a fim de retratar as mais variadas situações discursivas tanto de contextos informais quanto formais. E, o ensino, deve ser mediado pelo professor que deve planejar, implementar e dirigir atividades didáticas que visem a apropriação do conhecimento como o resultado de esforço de ação e reflexão do aluno.

É nesse contexto de ensino que a Língua Portuguesa deve ser palco de discussão entre professores e alunos através da grande diversidade de textos a fim de que o aluno seja capaz de reconhecer as esferas discursivas às quais os textos estão vinculados e, assim, possam reconfigurar a variedade linguística tanto para interpretá-los quanto para produzi-los (DOLZ e SCHNEWLY, 2004).

No tocante à variedade linguística, é papel da escola não determinar que um modo de falar é melhor do que outro, mas que há diferentes formas de falar na mesma língua e, assim, quebrar estigmas e propiciar o respeito às diferenças linguísticas, fazendo com que o aluno seja capaz tanto de compreender quanto de se adequar às variedades com as quais ele tenha contato, sobretudo na capacidade de transitar da forma coloquial para a forma padrão da Língua Portuguesa. Dessa forma, espera-se que o aluno seja capaz de se afirmar socialmente em situações orais e, assim, mostrar domínio de sua própria língua.

---

<sup>86</sup> Utilizamos, neste texto, tanto a nomenclatura de Ensino Fundamental II, conforme ditam os Parâmetros Curriculares Nacionais, como Anos Finais do Ensino Fundamental, em consoante ao documento da Base Nacional Comum Curricular, sendo o primeiro mais frequente por entendermos que a BNCC ainda não faz parte do cotidiano escolar de forma majoritária.

Sobre o ensino de produção escrita, parte-se, basicamente, do mesmo princípio da oralidade, pois é esperado que um aluno que tenha domínio da escrita alfabética possa, ao longo dos anos e de sua trajetória escolar, produzir textos para adequada situação social e variedade linguística.

Por fim, sobre o ensino de Gramática, os PCN apontam que

quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua (MEC, 2001, p.38).

E, assim, percebe-se que, o ensino de Gramática não deve ser o ponto de chegada e de partida, mas uma das formas que o aluno deve ter a seu dispor para tratar da e na língua, sobretudo por ser nas regras gramaticais que ainda permanece a dita forma padrão da Língua Portuguesa que é exigida em diversas situações sociais.

### A Gramática, a leitura e o texto escrito

O ensino de Gramática no Ensino Fundamental foi direcionado pelos PCN para que acontecesse de acordo com a concepção de que o aluno deve ser capaz de analisar e refletir sobre a língua a fim de melhorar sua capacidade de compreensão e expressão em situações de comunicação oral e escrita.

Nesse documento, a atividade de análise linguística é dependente de produção de texto, levando em consideração aquilo que o aluno já conhece, sendo que, a partir e por meio da produção escrita, o professor deve levar o aluno a atividades de reescrita com indicações de melhoria em ortografia e uso de sinais de pontuação.

Já as atividades de leitura devem, de acordo com os PCN (BRASIL, 2001), propiciar o trabalho de reflexão sobre a língua levando às diferentes atribuições de sentido que os elementos discursivos podem fazer emergir do texto, além de propiciar a construção de um repertório de recursos linguísticos que serão refletidos quando os alunos produzirem novos textos, em um *continuum* cíclico de aprendizagem.

Já no que trata da nomenclatura gramatical especificamente, é dito que

a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise linguística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir apenas os alunos (MEC, 2001, p. 90).

Nessa concepção de ensino de Gramática reside um problema, pois os livros didáticos adotados em escolas públicas de todo o país continuam trazendo seções de ensino da gramática tradicional, pautado em compreensão de estruturas gramaticais e nomenclaturas específicas da análise linguística, indo na contramão do que é especificado nos PCN.

De acordo com Campos (2014), o ensino de Gramática no Ensino Fundamental deve assumir três objetivos, sendo que o primeiro corresponde ao fato de que as competências do aluno no uso da língua oral e/ou escrita devem contribuir para seu desempenho como falante/ouvinte em diversas situações de interação. O segundo objetivo está ligado à necessidade de dar ao aluno conhecimentos sobre a constituição de sua própria língua desde o seu sistema até o seu funcionamento. E, o terceiro objetivo, voltado para a formação cognitiva do aluno, está ligado ao desenvolvimento intelectual do discente que deve, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, estar pensando e construindo o seu próprio saber.

Entendendo a língua em funcionamento, diversos autores (MICOTTI, 2009; ELIAS, 2011; ROJO e MOURA, 2012; NEVES, 2013) defendem que é do texto e para o texto que se deve trabalhar o ensino de gramática, pois sem contexto de uso, as nomenclaturas perdem sentido e se tornam enunciados soltos que não refletem o produto final de uma língua e, assim, tendem somente a emaranhar informações que confundem os alunos.

Nesse sentido, percebemos que, de acordo com a concepção difundida desde o lançamento dos PCN, em 1998, a Gramática perde o *status* de centro do ensino em aulas de Língua Portuguesa, passando a depender de atividades de produção e leitura de textos, permeados pela oralidade.

Por fim, no desenrolar das aulas de Língua Portuguesa, além do problema que é trabalhar a Gramática no contexto atual, o professor ainda deve cumprir o conteúdo programático a fim de que seus alunos estejam prontos para as avaliações internas ou externas.

## As avaliações no Ensino Fundamental II

Durante o processo de ensino-aprendizagem, as avaliações servem como o instrumento que deveria medir tanto qualitativa quanto quantitativamente o progresso que os alunos fazem em uma dada disciplina.

Visando abordar mais especificamente das avaliações da disciplina de Língua Portuguesa, trataremos dos testes avaliativos realizados pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles, localizada em Russas, Ceará.

É importante considerar que os processos avaliativos são parte integrante do currículo, como determinado pela LDB 9.394/96, que tem como objetivo principal não mensurar a aprendizagem por meio de reconhecimento de alunos bons e/ou alunos ruins, mas de propiciar meios e estratégias de recuperação daqueles com menor rendimento.

De acordo com o previsto na LDB 9.394/96, a avaliação do aluno deve ser realizada pelo professor e pela escola, sendo de caráter processual, formativo e participativo, e ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) lançado em 2013

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos (BRASIL, 2013b, p. 123).

Tomando como base a avaliação formativa, é perceptível que o professor, ao observar o baixo rendimento de algum(ns) aluno(s) nesta avaliação não pode atrasar a intervenção, pois quanto mais demorada for a intervenção mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, saná-lo demandará muito mais esforço intelectual do aluno.



A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros (BRASIL, 2013b, p. 123).

Este tipo de avaliação demanda o acompanhamento regular do professor para com seu aluno e pode indicar eventuais necessidades de atendimento complementar para sanar dificuldades específicas, o que pode acontecer no mesmo turno ou no contraturno, sendo que esta eventual necessidade deve ser discutida com o corpo docente e com a equipe da coordenação pedagógica a fim de dar ao aluno a possibilidade de sanar sua(s) dificuldade(s).

Obedecendo ao documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na rede municipal de Russas – CE, as escolas contêm duas avaliações internas sendo uma avaliação formativa, denominada nos documentos do município como avaliação parcial, e uma avaliação contínua, denominada de avaliação de acompanhamento.

Ainda tomando por base as DCN, a Secretaria de Educação de Russas aplica no 9º ano do Ensino Fundamental mais duas avaliações, sendo uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo, tomando como base os assuntos mais importantes de Língua Portuguesa do 8º ano e uma avaliação externa, denominada de SMAEF e, atualmente, adotada como padrão para a nota de avaliação bimestral que, junto à nota da avaliação parcial e da avaliação de acompanhamento, determina a média bimestral do aluno.

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2013b, p.124).

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o uso das avaliações externas deve, por meio da análise dos resultados dos alunos, auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a reorganizar as práticas educativas em busca de melhores resultados, mas não devem ser o alvo de todo o processo de ensino, pois, se assim for, o trabalho pedagógico tenderia ao abandono das propostas

curriculares a fim de orientar os alunos somente ao que é avaliado pelos sistemas externos.

No município de Russas – CE, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental fazem duas avaliações externas por ano, sendo (i) o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF) que acontece bimestralmente e, (ii) o Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Ceará (SPAECE) ao final do ano letivo, ambos baseados nos descritores e nos modelos da Prova Brasil<sup>87</sup>.

A Prova Brasil acontece a cada dois anos e é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a testes padronizados e questionário socioeconômicos, sendo que, na prova de Língua Portuguesa, o único foco são as habilidades de leitura e compreensão de textos.

Dessa forma, percebemos que, os alunos da rede pública de ensino do município de Russas – CE, passam por, regularmente, 04 (quatro) avaliações ao longo do 9º ano, duas internas e duas externas e, a cada dois anos, por três avaliações externas, o que implica na necessidade de adequação do conteúdo programático a fim de que o professor leve o aluno a estar apto a respondê-las.

### **A pesquisa documental sobre os resultados das avaliações de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Manuelito Maia Meireles em Russas – CE**

Em busca de comparar como o trabalho do professor é feito no cotidiano escolar com base no que é indicado pelos PCN e as avaliações que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II realizam no município de Russas – CE, mostramos a seguir os resultados de uma pesquisa documental que tem como objetivo demonstrar os entraves sofridos pelo professor de Língua Portuguesa no cotidiano escolar.

Destacamos que, nessa pesquisa, foram selecionadas 03 (três) turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, duas destas turmas têm funcionamento no turno da manhã sob a denominação de 9º ano A, com 30 (trinta) aluno regularmente matriculados, sendo 01 (um) deles com necessidades de atendimento especial e, 9º ano B, com 29 (vinte e nove)

---

<sup>87</sup> A Prova Brasil passará, a partir da aplicação do ano de 2019, a ser chamada de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

alunos regularmente matriculados, sendo 01 (um) deles com necessidades especiais. No turno da tarde funciona a turma denominada 9º ano C, com 30 (trinta) alunos regularmente matriculados, sendo 01 (um) deles com necessidades especiais.

As aulas de Língua Portuguesa ministradas, no município de Russas – CE, seguem o plano estruturante da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e, por isso, são lecionadas 05 (cinco) aulas de 55 (cinquenta e cinco) minutos ao longo da semana, sendo 02 (duas) aulas de leitura, interpretação e oralidade, 02 (duas) de leitura e produção textual e 01 (uma) aula de análise linguística. Porém, por questão das horas de lotação dos professores, há uma inversão na grade de horários das aulas de Língua Portuguesa, pois são lecionadas 02 (duas) aulas de análise linguística e 01 (uma) aula de leitura e produção textual.

As aulas de produção textual ocorrem uma vez por semana e, nos documentos da rede municipal de ensino de Russas, não há nenhuma indicação de como deve ocorrer a avaliação de produção textual, mas que deveria haver uma nota a ser adicionada na NP de Língua Portuguesa, o que, em geral, sequer ocorre.

Os alunos, ao longo do bimestre são avaliados por meio de três instrumentais: a avaliação formativa que ocorre ao final do primeiro mês de aulas do bimestre (denominada de NP), a avaliação contínua (NB) em que são considerados 05 (cinco) critérios: (i) assiduidade, (ii) pontualidade, (iii) comportamento, (iv) participação nas aulas e (v) entrega de exercícios e/ou trabalhos e; a avaliação externa que encerra o bimestre (SMAEF). A soma dessas notas avaliativas divididas por 03 (três), que é a quantidade de avaliações feitas no bimestre, faz surgir a média bimestral de cada aluno.

Como cada avaliação tem uma configuração muito específica, é preciso comentarmos que a NP, por ser uma avaliação formativa interna, é construída pelo professor da turma com o objetivo de analisar o desempenho quantitativo de seus alunos para, a partir do resultado, buscar a qualidade do ensino e, nesta avaliação, o professor opta por construir 20 (vinte) questões, sendo 10 (dez) questões objetivas e 10 (dez) questões subjetivas. As questões objetivas versam sobre leitura e compreensão dos mais diversos gêneros textuais e as questões subjetivas são divididas em 05 (cinco) questões de conhecimentos de Gramática e 05 (cinco) de Produção Textual.

A NP é construída seguindo os descritores do SMAEF, do SPAECE e da Prova Brasil. Já a avaliação formativa externa é desenvolvida pelo setor responsável da Secretaria Municipal de Educação de Russas e também tem descritores que seguem o mesmo molde da NP e, durante sua elaboração, não conta com a participação de nenhum professor de escolas do município que estejam ativos em sala de aula. Nesta avaliação, o aluno é instruído a

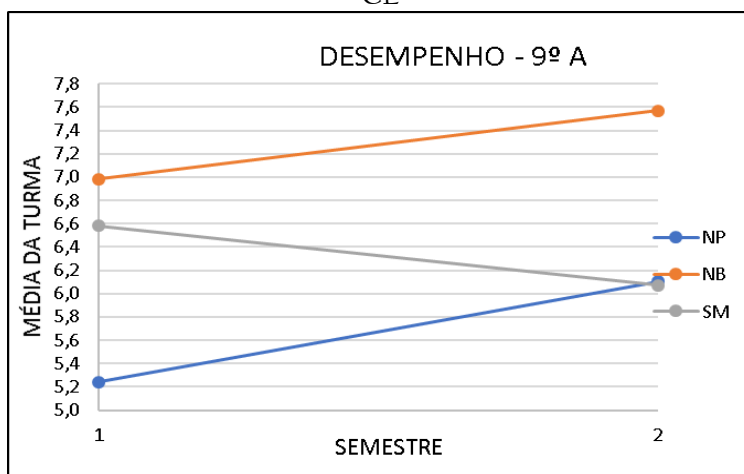
responder 26 (vinte e seis) questões, sendo 24 (vinte e quatro) de leitura e interpretação dos mais diversos gêneros textuais, 01 (uma) questão sobre Gramática e 01 (uma) ligada ao Projeto de Leitura do município, que visa a fruição e o prazer da leitura, mas tem uma questão em avaliação a fim de testar o conhecimento do aluno sobre o texto lido, o que, por si só, já torna a leitura obrigatória e não mais para deleite, como proposto no projeto. Não há, nesta avaliação, nenhum tipo de produção dos alunos, seja através de produção de respostas subjetivas ou de assuntos diretamente ligados à Produção Textual.

Além disso, os alunos, a partir dos resultados das avaliações interna e externa, são divididos, seguindo os critérios das avaliações em larga escala, em grupos, sendo considerados alunos (i) muito críticos – com notas entre 0 e 2,9; (ii) críticos – com notas entre 3 e 5,9; (iii) intermediários – com notas entre 6 e 8,9 e; (iv) adequados – com notas entre 9 e 10.

Levando em consideração todas estas questões, traçamos um paralelo entre as notas das três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental nas quais lecionamos no primeiro e no segundo bimestre de 2019 a fim de observar as diferenças entre as notas dos alunos entre a NP e o SM, passando pela avaliação contínua a fim de fazer uma breve discussão sobre os fatores que podem influenciar no desempenho dos alunos de modo geral.

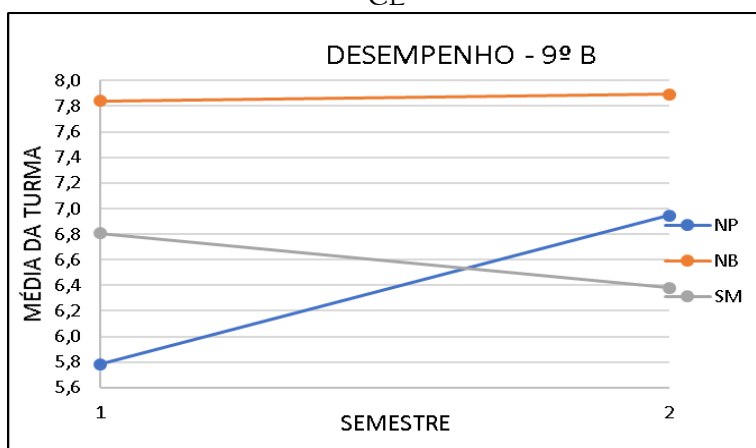
Nessa pesquisa, somamos a média de todos os alunos para apontar a média geral da turma em cada uma das avaliações e, assim, chegamos aos gráficos abaixo.

Gráfico 01 – Controle de desempenho dos alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles em Russas – CE



Notamos que, no primeiro bimestre, os alunos do 9º ano A da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles saíram do nível crítico na NP no primeiro bimestre passando para o nível intermediário no segundo. Na avaliação contínua, os alunos tiveram melhoria de quase um ponto, mas continuaram dentro do nível intermediário e, no SMAEF, houve uma queda nas notas do primeiro para o segundo bimestre do ano letivo de 2019.

Gráfico 02 – Controle de desempenho dos alunos do 9º ano B do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles em Russas – CE

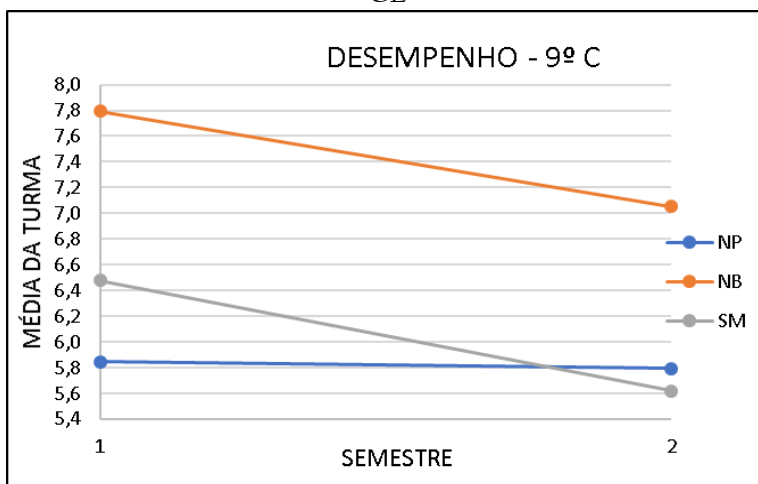


Os alunos do 9º ano B da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles saíram do nível crítico na NP no primeiro bimestre passando para o nível intermediário no segundo. Na avaliação contínua, os alunos mantiveram o nível intermediário com notas bastante próximas entre o primeiro e o segundo bimestre e, no SMAEF, houve uma queda nas notas do primeiro para o segundo bimestre do ano letivo de 2019, mesmo assim, os alunos desta turma se mantiveram no nível intermediário.

Já os alunos do 9º ano C da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles mantiveram quase a mesma média na NP permanecendo no nível crítico, enquanto nas demais avaliações, houve quedas no rendimento dos alunos. Na avaliação contínua, os alunos tiveram uma queda média de quase um ponto, enquanto na nota do SMAEF houve queda não somente de nota,

mas também de nível, pois os alunos da turma saíram do nível intermediário para o nível crítico.

Gráfico 03 – Controle de desempenho dos alunos do 9º ano C do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Manuelito Maia Meireles em Russas – CE



O que podemos perceber é que, nenhuma das turmas termina o primeiro semestre letivo do ano de 2019 no nível muito crítico ou no nível adequado, pois as turmas estão se mantendo, majoritariamente, no nível intermediário, havendo ainda leve escoamento para o nível crítico, mas em nota tão próximo que a oscilação de nível é aceitável.

Podemos afirmar também que os resultados da NP do primeiro bimestre para o segundo bimestre era esperado, pois os alunos dos 9º anos tiveram professores diversos no 8º ano e, em geral, por questão de treinamento para as avaliações em larga escala, estavam habituados a provas única e exclusivamente objetivas e, ao se depararem com a realidade de questões subjetivas, as notas tenderam a cair, sobretudo pelo número de alunos que tinham propensão a deixar questões sem respostas.

No segundo bimestre, por estarem mais habituados ao ritmo das aulas do professor, os alunos tiveram, em geral, melhorias no desempenho das notas de NP, o que já era esperado frente ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

As notas da NB oscilaram, em geral, para melhoria, o que aponta a qualidade do ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Manuelito Maia Meireles, mas houve também queda nas notas

especificamente da turma do 9º ano C, turma na qual o índice de faltosos chega a ser alarmante e que, levando em consideração os critérios da avaliação contínua, explicam a queda. Além dos faltosos, foi percebido, nas três turmas, uma queda na produtividade quando se aproximou o final do segundo bimestre e o início das férias.

Já a nota do SMAEF apresentou queda nas três turmas de 9º ano pelo fato de que, a fim de buscar a melhoria no ensino da Língua Portuguesa no município de Russas, a Secretaria Municipal de Educação elaborou a prova do segundo bimestre com mais primazia, aumentando, por exemplo, o tamanho, em quantidade de palavras, das respostas para as questões de leitura, quebrando a expectativa dos alunos que estavam acostumados a respostas curtas e quase automáticas, quase sem nenhum tipo de reflexão. Esta mudança na avaliação foi refletida na queda de rendimento dos alunos de todas as turmas por nós analisadas.

Além disso, precisamos comentar que a oralidade, ponto da Língua Portuguesa que tem ganhado espaço no ensino desde a implementação dos PCN, não é avaliada e quantificada em nenhum momento das aulas.

As aulas de produção textual não rendem produções de fato em cima de um gênero discursivo, ficando mais voltadas a correções ortográficas e de pontuação e, quando muito, atreladas às características específicas do gênero. É notório o desinteresse dos alunos por qualquer atividade de produção escrita, sobretudo se o gênero demanda a produção de textos mais extensos.

Com relação à leitura, os alunos também tendem ainda a atrelar o cansaço ou enfado da leitura ao tamanho do texto, fazendo predições negativas pelo fato de o texto ser extenso e, assim, começando a atividade de leitura com má vontade.

Quando convidados a responder as atividades de interpretação textual, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Manuelito Maia Meireles demonstram resistência em voltar ao texto com releitura em busca de respostas ou confirmação de suas respostas, pois acreditam que, com apenas uma única leitura, eles serão capazes de compreender as informações explícitas e implícitas do texto e, assim, responder a todas as questões.

E, por fim, o ensino de Gramática no 9º ano do Ensino Fundamental II nas turmas analisadas não é feito conforme proposto pelos PCN, pois, de acordo com este documento, as produções textuais dos alunos devem ser o ponto de partida para o estudo e reflexão da língua por meio da análise linguística. Mas se os alunos não produzem, como deve ocorrer a aula de Gramática?

O professor se vê obrigado a seguir o conteúdo programático do livro didático, que é reafirmado pelo núcleo de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação do Município de Russas, e, assim, mesmo sabendo da necessidade de novas formas de ensino de Gramática, se vê preso ao tradicionalismo, mesmo havendo tanta diversidade de textos e gêneros a disposição do professor e dos alunos durante o cotidiano escolar, mas tantas são as exigências do ensino na sociedade atual que, em diversos momentos, falta tempo para serem trabalhadas tantas propostas.

Dessa forma, o que acontece nas aulas de Língua Portuguesa nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Manuelito Maia Meireles não destoa do que é proposto em documentos oficiais, mas corrobora o fato de que o ensino de Gramática é um entrava durante o processo de ensino-aprendizagem da língua, pois não se pode avançar no ensino se este depende de produção de alunos que se recusam a produzir e, assim, estaciona-se em um problema que os documentos oficiais ainda não apontaram uma solução.

## Conclusão

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental tem sofrido diversas mudanças em busca da qualidade do ensino, sobretudo depois da implementação dos PCNs em 1998, pois, a partir da publicação deste documento, o texto passou a ser o ponto de partida e de chegada para o ensino da língua em aulas regulares, sobretudo acerca do ensino de Gramática e da implementação do texto como o ponto de partida e de chegada para o ensino da língua materna.

Porém, como os alunos resistem a produzir textos que sirvam para a análise linguística, conforme sugerido nos PCN, o professor ainda se vê preso ao tradicionalismo do ensino de Gramática e, assim, resta ficar atrelado ao conteúdo programático do livro didático e a análise linguística mecanicista que, de quase nada, serve ao dia a dia do aluno, mas que fundamenta a escrita e a fala da variante de prestígio.

Algumas questões importantes surgem, portanto, como: Se o ensino de Gramática está tendendo a acontecer cada vez menos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, por que os índices de rendimento dos alunos ainda apontam para números alarmantes se os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II já sabem ler e escrever? Se o ensino de oralidade e de escrita são legitimados pelos documentos oficiais, porque a oralidade não é também avaliada? E por que os alunos resistem tanto a escrever e, a partir disso, fazer atividades de correção, revisão e reflexão sobre sua própria



língua? Se o ensino de variedades linguísticas é uma realidade que se faz urgente no seio da escola, como garantir que os alunos dominem a variedade padrão sem aulas regulares e tradicionais do ensino de Gramática? E, por fim, por que há indícios de muitos alunos que não tem domínio suficiente da leitura e da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental II?

Não é incomum ouvir relatos de professores, não somente de Língua Portuguesa, sobre *déficits* dos alunos com relação à leitura e à escrita e bastantes reclamações sobre os programas de aprovação continuada, o que pode refletir apenas uma ponta do *iceberg* dos problemas que o sistema educacional no Brasil ainda precisa vencer.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental (SEB). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC/SEB, 2001.
- \_\_\_\_\_. Câmara Federal/Coordenação de Edições Técnicas (CET). **LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9. ed. Brasília: CF/CET, 2013a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DCEI, 2013b.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes na avaliação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cànone Editorial, 2014.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p.
- ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

## O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE SANTA MARIA DO PARÁ

Francisco Wallison Dias Costa (UEPA)<sup>88</sup>

**Resumo:** Este Trabalho teve como temática norteadora qual o papel desempenhado pelo o gestor escolar frente ao processo de gestão democrática das escolas públicas, no qual delimitamos como tema: O Papel do Gestor Escolar numa Perspectiva Democrática: Estudo na Escola Municipal Antônia Fragoso de Araújo, no Município de Santa Maria do Para. Priorizamos como objetivo geral investigar qual o papel desempenhado pelo gestor escolar frente ao processo democrático da educação. Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica e qualitativa através de entrevista com o gestor, professores e comunidade externa da Escola Municipal Antônia Fragoso de Araújo, no Município de Santa Maria do Para, onde citamos autores e depoimentos dos sujeitos entrevistados que discutem o tema e contribuem para o enriquecimento deste trabalho, além de artigos e materiais publicados na Internet, revistas, também contribuíram para elencar teoricamente este trabalho pesquisa documental referente às leis que regem a educação.

**Palavras-chave:** educação, gestor escolar, gestão democrática.

### Introdução

O presente trabalho teve como objetivo investigar qual o papel desempenhado do gestor escolar frente ao processo democrático da educação pública na escola Municipal Antônia Fragoso de Araújo, por meio de uma discussão sobre concepção democrática de educação e seus aspectos históricos, fazendo uma análise sobre qual o papel desempenhado pelo o gestor da Escola e identificando quais limites e possibilidades de uma gestão democrática.

A ideia de democracia segundo Ribeiro (2001, p 3), vem historicamente:

[...] vem do grego (*demos*, povo; *kratos*, poder) e significa poder do povo. Não quer dizer governo pelo povo. Pode estar no governo uma só pessoa, ou um grupo, e ainda tratar se de uma democracia - desde que

---

<sup>88</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará - UEPA. E-mail: fwalissondiase@hotmail.com

o poder seja do povo. O fundamental é que o povo escolha o indivíduo ou grupo que governa, e que controle como ele governa.

Na democracia o povo, os cidadãos sempre estarão incluídos nas tomadas de decisões e o povo garante o direito ao voto. Para se garantir a democracia a todos é necessário observarmos a princípio as características que a denominam como: liberdade individual, igualdade perante a lei sem distinção de sexo, raça ou credo, direito ao voto, educação, direito ao livre exercício de qualquer trabalho ou profissão.

A discussão ora iniciada reflete a postura do atual gestor no âmbito escolar, onde o mesmo em uma perspectiva democrática deve desenvolver uma gestão participativa, onde todos os agentes envolvidos na escola passam a participar nas tomadas de decisões existentes no âmbito educacional. Desta maneira a formação permanente do gestor como alternativa possível à construção de uma educação mais qualificada onde haja a participação de todos os envolvidos tem-se tornado uma realidade a qual se constrói a partir do processo de formação integral do ser humano, mediante o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, ressignificando sua postura no cotidiano da escola.

Segundo Santos (2000) “A educação precisa de um líder na sua condução” E de acordo com Libâneo (2005. p. 302), o gestor como líder deve observar algumas características no processo educacional como:

Características organizacionais positivas eficazes para o bom funcionamento de uma escola: professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos.

Um bom, clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com as experiências dos colegas.

O interesse no tema se deu em virtude de atuarmos já em escolas públicas e percebermos a necessidade de uma parceria mais significativa e efetiva entre família, escola e gestão escolar, além de termos estudado na Universidade do Estado do Pará- UEPA disciplinas que discutem tal assunto e nos propiciado o maior interesse sobre a temática. Neste contexto consideramos a gestão democrática, e o papel do gestor escolar elementos indissociáveis e indispensáveis para se efetivar a democratização do ensino público. Poderemos ressaltar em nossa pesquisa bibliográfica tal significância do explicitado.

Podemos ainda discernir que esse gestor tem que agir de forma participativa, como percebemos suas características enquanto mediador deste processo, envolvendo assim todos os agentes no contexto da escola, além de representá-la se necessário, possibilitando para que o gestor possua melhor avaliação tanto do sistema administrativo quanto do processo ensino aprendizagem. Um bom gestor necessita conhecer a escola com suas práticas de avaliação, recursos e suas devidas aplicações, os bens da escola, possibilitar resultados significativos e apresentá-los a comunidade, transparecer bons serviços, propor ações junto aos conselhos, e sem dúvida exprimir seu papel como gestor atuante no processo ensino aprendizagem.

Tendo a certeza que esse Trabalho contribuirá com os gestores educacionais, professores e comunidade externa da escola, pois o processo histórico, a definição de suas reais funções e as relações estabelecidas entre o corpo docente, são fatores que influenciam em suas práticas. Desse modo, professores, gestores e comunidade externa, assim como os que pretendem atuar em uma destas áreas poderão encontrar neste trabalho subsídios para que novas pesquisas e reflexões acerca do tema possam estar surgindo.

Elegemos como objetivo geral do Trabalho investigar qual o papel desempenhado pelo gestor escolar frente ao processo democrático da educação pública. Para alcançar este objetivo, tomamos o seguinte percurso metodológico à princípio, buscamos fonte de informações em livros, dissertações, artigos, periódicos em revista e também trabalhos de alguns autores que abordavam a mesma temática sobre o assunto, isso contribuiu para a fundamentação teórica deste trabalho, onde destacam-se as ideias de Bobbio, Paro, Luck, Libâneo, Ferreira, Gadotti dentre outros.

Nesta pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Teixeira (2005, p. 140), na abordagem qualitativa, “[...] o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores e suas práticas, as matérias-primas dessa abordagem.” Sendo assim, o método desta pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, esta entrevista ocorreu um gestor escolar e duas professoras, residentes no município de Santa Maria, ambos os sujeitos atuam na escola Municipal Antônia Fragoso de Araújo da rede pública de ensino, os quais apresentaram subsídios acerca da realidade vivenciada. Foram utilizados dois questionário sendo que o primeiro destinado ao gestor escolar, com quatro perguntas, e o segundo para a comunidade externa da escola, (pais de alunos) com três perguntas direcionadas (questionários em anexo, p.), sendo que a entrevista estava aberta à mais opiniões, por ser semi-estruturada.

A pesquisa teve como objetivo, provocar o esclarecimento e a análise de questões referentes ao tema.

## Democracia e Educação da Escola Pública

Neste primeiro capítulo abordamos ponto necessário para que entendamos o contexto que norteia a gestão democrática da educação e o papel do gestor escolar procuramos de início fazer um breve levantamento do que é democracia, passando pelo seu processo histórico e chegando à atualidade, transcrevendo acerca da educação e as leis que regem os parâmetros da mesma.

Durante esse apanhado histórico da democracia no Brasil buscamos enfatizar as principais características da democracia no que diz respeito à educação, além disso, evidenciamos as bases legais que viabilizaram o processo de democratização da educação. Dentre eles destacaremos a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional da Educação.

Posteriormente iremos discorrer acerca dos elementos que constituem a gestão democrática, os mecanismos de participação da escola, tais como: participação, pluralidade e autonomia. Sendo que dentre esses elementos destacaremos algumas formas de participação mais relevantes como conselhos, grêmio estudantil, Projeto Político Pedagógico, e eleição para diretores.

### Definindo democracia

Para Ribeiro (2001, p 3), a palavra democracia:

[...] vem do grego (demos, povo; kratos, poder) e significa poder do povo. Não quer dizer governo pelo povo. Pode estar no governo uma só pessoa, ou um grupo, e ainda tratar se de uma democracia - desde que o poder seja do povo. O fundamental é que o povo escolha o indivíduo ou grupo que governa, e que controle como ele governa.

Na democracia o povo os cidadãos sempre estarão incluídos nas tomadas de decisões e o mesmo garante o direito ao voto. Para se garantir a democracia a todos é necessário observarmos a princípio as características que a denominam como: liberdade individual, igualdade perante a lei sem distinção de sexo, raça ou credo, direito ao voto, educação, direito ao livre exercício de qualquer trabalho ou profissão.

Democracia- poder do povo, o termo foi utilizado na Grécia Antiga às vezes de forma depreciativa, até mesmo pelos grandes filósofos e

intelectuais como, Platão, e Aristóteles que foram contra a este modelo de governo ao qual tivesse a ação e iniciativa popular. Bobbio (2007, p. 137), reforça a este respeito que “o termo “democracia” é reservado por Aristóteles à forma má, enquanto a forma boa é denominada com o termo genérico que significa constituição (*politéia*).”.

Quando falamos em democracia Fumes (2007, p. 1-15) nos referenda que a origem e história da democracia se deu basicamente na cidade de Atenas Clássica por ser uma cidade de grandes e envolventes práticas políticas daquele período, estabelecendo o vínculo necessário para se desenvolver este novo modelo de governo político na época, onde representa e exemplifica o governo a qual o poder de tomada das decisões políticas é estabelecido através dos cidadãos.

Ao mesmo tempo chamado berço da democracia no caso Atenas se contradiz, pois a maioria da população não era considerada cidadãos, portanto não tinham como garantia seus direitos políticos, aos quais faziam parte dos “excluídos de direitos” mulheres, escravos e crianças.

Ressaltando o sentido e vínculo da democracia associada a política, Bobbio (2007, p 135), afirma que “O termo “democracia” foi sempre empregado para designar uma das formas de governo, ou melhor, um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político.”.

Através da democracia os cidadãos possuem o direito de exercerem o seu direito de voto, e de escolha dos seus representantes políticos. Para Fumes (2007, p.1-15) “A palavra democracia é de difícil entendimento, pois a mesma é utilizada para definir uma comunidade política onde as pessoas possuem o direito de exercer o seu poder através do voto.”.

Sendo assim este conceito está estreitamente ligado a ideia de Lei. Podemos ressaltar que existem também outras formas de democracia, que são democracia direta que e a forma das pessoas (cidadãos) exercerem o seu poder de decisão através do voto; democracia semidireta que é o regime em que existe a combinação de representação política como forma de democracia direta; existe também a democracia representativa, onde a população (cidadãos) elege seus representantes em intervalos regulares que então votam nos assuntos a seu favor.

## A Educação em Santa Maria do Pará

Aquino (2012, p 23-29) traz a frente o processo histórico educacional em nosso município de Santa Maria do Pará: O processo educacional no Município de Santa Maria do Pará antecede a emancipação do município que ocorreu em 1961 juntamente com a aprovação da primeira

Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 4.024/61. A educação do município naquele período por se tratar de uma Vila, as escolas tinham seu funcionamento tanto na zona rural quanto na zona urbana na casa de alguns professores da época.

É importante destacar que neste contexto a população era constituída por índios Tembés que ali habitavam desde o século XX, e contribuíram com ações que norteiam a criação de escolas, travessas, vilas, igarapés e rios, onde ressaltamos que as missões religiosas também tiveram influência na criação de nomes das respectivas localidades e órgãos cuja é clara a descendência religiosa.

No município, a rede estadual e municipal de ensino ofertava apenas até a 5ª série primária na década de 1970, e para que os alunos pudessem ingressar nas series subseqüentes o chamado curso ginásial, seria necessário que passassem no teste de admissão cujo objetivo era identificar o grau de aprendizagem dos alunos, caso fossem admitidos teriam que se deslocar para outros municípios para dar continuidade aos estudos.

Somente em 1971 o curso ginásial estadual de Santa Maria do Pará passou a funcionar, mais, contudo sem estrutura e prédio próprio, o curso funcionava no Grupo Escolar Magalhães Barata a, a primeira escola construída no município, onde muitos professores foram nomeados pelo estado e os mesmos lecionavam em suas residências justamente pela falta de estrutura para abrigar os alunos, professores e funcionários da educação.

Aquino (2012) ainda ressalta que a partir de 1972 com a nova LDB nº 5.692/72 que instituiu a mudança do antigo ginásio, que se uniu ao ensino primário e passou a se chamar Ensino de 1º grau com oito séries, para atender a esta demanda, foi inaugurada a Escola Estadual de 1º Grau Diogo Feijó, que funcionava apenas no período noturno. Vale ressaltar, que devido a demanda de alunos ter aumentado no fim da década de 70, foi necessário a implantação do 2º grau no ano de 1979, onde a mesma funcionou no horário noturno na mesma escola, contudo a escola foi renomeada e passou a se chamar “Severiano Benedito de Souza”.

Quando foi estabelecido a atual LDB nº 9.394/96 se extinguiu os cursos e habilitações profissionalizantes como magistério, administração, portanto, caberiam as escolas do município se adequar a nova organização do ensino.

É importante destacar no contexto educacional do município que a primeira escola municipal foi a “Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Manoel Anunciação de Souza” e a primeira eleição direta para gestor escolar ocorreu em dezembro de 1994 na Escola Severiano Benedito de Souza, onde a população se mobilizou em uma ação organizada para reivindicar eleições para diretor escolar atualmente chamado de gestor

escolar, onde a mesma teve o apoio da coordenação da 8ª Unidade Regional de Educação URE para viabilizar a eleição.

Ainda na Escola Severiano Benedito de Souza, foi criado o primeiro conselho escolar no ano de 1995, e no ano de 2011 foi aprovado pela Câmara Municipal e sancionado pela Prefeita Municipal Marifrança Oliveira o “Primeiro Plano Municipal de Educação” onde através de vários debates em conferência e fóruns realizados pela Secretaria Municipal de Educação, estabeleceram as diretrizes da educação no município, com discursões acerca da criação e implantação dos conselhos como: Conselho Municipal de Educação ( CME ), além da Criação do Sistema Municipal de Educação e possibilitaram discursões sobre Plano de Cargos Carreira e Remuneração ( PCCR).

### Caracterização da escola pesquisada

De início fizemos uma abordagem acerca da escola em que realizamos a pesquisa, a Escola Antônia Fragoso de Araújo, tem seu nome em homenagem a um ex-funcionário da prefeitura municipal, era conhecida como escolinha e teve sua ampliação no ano de 1997, está localizada na Rua João Rabelo no bairro da Marambaia, possui o corpo administrativo de 30 funcionários incluindo vigias, serventes, merendeiras, agentes administrativos, professores e a gestora da escola.

A frente da gestão da escola esta a Prof.<sup>a</sup> Luciane Alencar, e a mesma dispõe de um espaço físico que descreveremos a seguir: 01 sala de direção; 01 secretaria; 01 sala de leitura; 01 pátio; 07 salas de aula; 03 banheiros; 01 copa; 01 depósito de merenda escolar;

A escola dispõe de educação infantil, ensino fundamental, e educação de jovens e adultos, (EJA), funcionando nos três turnos manhã, tarde e noite tendo atualmente 321 alunos matriculados.

Optamos por ouvir as experiências do gestor escolar, dos professores e da comunidade interna e externa da escola, sujeitos desta pesquisa, para entender por meio de experiências individuais e coletivas como vem se configurando a atuação do gestor escolar e quais desafios enfrentados por este no âmbito escolar.

Vale ressaltar que a identidade dos sujeitos foi preservada, logo abaixo estão caracterizados cada um dos sujeitos entrevistados:

#### **Gestor Escolar:**

Esta cursando o curso de pedagogia no segundo semestre, e atua na gestão da escola há 3 anos e meio, e concursada na rede municipal de ensino.

#### **Professora I:**



Licenciada em Pedagogia. Concluiu sua graduação em Pedagogia em agosto de 2012, e atua como professora do ensino fundamental e educação de jovens e adultos há 7 anos, sendo concursada há 4 anos na rede municipal de ensino.

**Professora 2:**

Possui o magistério e atua no ensino fundamental há 2 anos, sendo contratada na rede municipal de ensino.

**Comunidade Externa (Pais de alunos) 1:**

Possui o ensino médio e exerce a função de agente administrativo de uma escola estadual.

**Comunidade Externa ( Pais de alunos) 2:**

Exerce a função de agente comunitário de saúde, possuindo o ensino médio completo.

### **Conhecendo o Papel do Gestor Escolar: o olhar da comunidade escolar (gestor e professores)**

Conhecer a opinião do gestor escolar, professores e comunidade escolar, e de suma importância para entendemos como ocorre o processo da gestão escolar, quais desafios enfrentados pelo gestor escolar a frente do processo de democratização das escolas, o gestor, professores e comunidade nos faz refletir em suas respostas que o papel desempenhado por cada um na escola, faz a diferença para que ocorra e se efetive o processo democrático. Como podemos perceber na fala do gestor escolar quando indagamos a respeito da temática gestão escolar democrática e sobre o papel do gestor:

Uma ação coletiva, onde todos participam nas decisões em prol do bem estar da comunidade escola e o caminho para se obter o processo democrático nas escolas, e fomento a importância de ser ter escolas para todos os alunos, pois a comunidade em que a escola está inserida e a que possui o número mais elevado de vagas para as matrículas anuais, e o gestor cuida da escola como um todo, administração, deve guiar a escola, para que possamos mediar a relação entre todos que fazem parte dela.

A respeito disso, Paro (1986, p. 160) esclarece que:

[...] a administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerencia capitalista e da parcialização desumana do trabalho, seja uma decorrência no processo escolar, guiados por uma

vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

Professora 1 também expõe suas palavras a respeito da gestão democrática: “É uma ação onde todos podem atuar nas decisões, que sejam para o bem-estar da comunidade escolar, e que o gestor cuida da escola, organiza e possibilita o bom andamento da escola.”

Podemos identificar também na fala da Professora 2: “Entendo como uma gestão coletiva e participativa onde todos da escola podemos opinar na tomada de decisões. Somente com um gestor eficiente é que a escola pode melhorar, ele tem que identificar e organizar toda a escola, possibilitar um bom trabalho de todos os professores, e cuidar da administração dos documentos.”

Na fala do gestor da escola, percebemos que a mesma entende sobre a gestão democrática e mostra interesse quando indagada sobre o assunto, como afirma em sua entrevista, como confirmam o que foi falado pelo gestor da escola os Professores 1 e 2, porém o processo de democracia nas escolas não se efetiva apenas com a vagas no início do ano como nos foi respondido pelo gestor escolar, é importante entendermos que democratizar não significa oferecer escola para todos, mas garantir a permanência do aluno no âmbito escolar, assim como a qualidade de ensino. A esse respeito Pimenta (2002) argumenta que:

[...] tornar a escola democrática hoje significa modificá-la, a fim de que cada vez maior parcela das camadas populares nela ingresse e permaneça. Dessa forma a escola poderá cumprir aquilo que lhe é específico, enquanto instância social que luta pela transformação: a socialização do saber.

Identificando assim que os membros que compõe a escola, enquanto, gestor escolar, professores possuem interesse na temática gestão democrática, sendo assim, entendida pelos mesmos como uma prática coletiva, no entanto ainda é notável a falta de compreensão e entendimento acerca da referida temática, pois o gestor escolar e professores são agentes indispensáveis neste processo, e ainda precisam rever e reformular as suas práticas, para o exercício da democracia na sua escola.

A seguir indagamos a respeito dos desafios enfrentados pelo gestor escolar frente à escola pública, e a gestora da escola nos respondeu que: “é bastante difícil ter uma escola democrática, pois quando solicitamos a participação dos pais de alunos na escola e bastante fraca as demandas dos

que participam das atividades escolares” Então, observemos a fala de Nogueira (2002, p. 118), ressalta que “a gestão, em geral, é concebida de forma pragmática, significa a tomada de decisões sobre os recursos para atingir objetivos e compreende as funções de planejamento, organização, direção e controle”. E assim podemos afirmar que o trabalho de gestão democrática, ainda e uma pratica bastante difícil a ser seguida.

As Professoras 1 e 2 reforçam a fala do gestor escolar quando nos dizem:

E bastante difícil a pratica democrática na nossa escola, porque os pais de alunos só vêm a escola quando e para reclamar do professor, ou quando e período de recadastramento da bolsa família, que eles precisam de declaração que seus filhos estão matriculados na escola.

A participação é fundamental, pois só através da colaboração nas ações e decisões e possível estabelecer um diálogo entre os membros que trabalham no interior da escola com os pais e também com a comunidade na qual a escola está inserida, com base no que falamos a respeito da participação, indagamos a respeito de qual relação existe entre escola e comunidade? Observemos a fala do gestor escolar:

Na escola temos as festinhas de datas comemorativas como, dia das mães dia dos pais dias das crianças, e convidamos a comunidade a participar desses eventos, além de reuniões para falarmos a respeito de avaliações e desempenhos dos alunos, porem a demanda da participação dos pais ainda e bastante pequena.

E a Professora 1 nos responde que: “Existem sim forma de participação dos pais na escola, porém os mesmos ainda deixam muito a desejar no que diz respeito a sua participação na escola”.

A participação e a base do processo de democratização da escola pública, portanto deve ser uma pratica adota pelos diferentes segmentos da escola, assim observemos a fala da Professora 2: “Tentamos de toda forma que haja participação de todos na escola, através de festinhas ou reuniões porem e bastante difícil.”

A respeito desta temática Gadotti (1994, p. 02) nos fala que:

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica

deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública e do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

De acordo com Gadotti para que a escola desempenhe o processo de democracia, temos que deixar de lado o preconceito existente, entre a escola pública e a comunidade, pois só quando mudarmos a mentalidade de que a escola seja apenas do governo é que conseguiremos ter uma escola verdadeiramente democrática, pois para que essa pratica se efetue, precisamos da participação de todos os agentes envolvidos no campo educacional.

Em seguida perguntamos para o gestor e professores da escola, como ocorria o processo de escolha para gestores escolares na presente escola, e o gestor nos respondeu:

A escola tem o seu diretor a partir do prefeito eleito, não realizamos eleições, estou a frente da escola há 8 anos, e sairei no ano que vem, pois o prefeito que eu apoiava na eleição de 2012 não ganhou eleição.

Com base na resposta do gestor escolar percebemos que a realidade da escola em que realizamos a pesquisa é baseada, na prática de indicações políticas, deixando de lado a eleição direta, que e a forma que atende os princípios da gestão democrática, no entanto é necessário ressaltar que a eleição direta para gestor escolar é um elemento importante da gestão democrática, no entanto ressaltamos que somente o fato de realizar eleições diretas não significa que a escola seja realmente democrática. A esse respeito Gadotti; Romão (2004, p. 95) argumenta que:

[...] a eleição de dirigentes escolares aqui e defendida e apenas um dos componentes da gestão democrática do ensino público e só terá efeito eficaz se associada a um conjunto de medidas que garantam, por exemplo, a capacitação para a participação efetiva dos representantes dos segmentos escolares e da comunidade nos destinos da escola pública. Essa participação efetiva exige, por sua vez, que procuremos

entender as características dos sujeitos aos quais estamos nos referindo.

As professoras 1 e 2 comungam da resposta da gestora da escola, pois as mesmas nos falam que:

A maneira de se escolher dirigentes escolares desta escola e a partir da indicação do prefeito, só o gestor escolar quem faz parte dos escolhidos pelo o prefeito, na escola nunca teve eleições para a escolha de gestor escolar.

Com base nas respostas do gestor escolar e professores, percebemos que eleição direta para direção da escola aqui e defendida, como um mecanismo de participação existente na escola, enquanto processo de democracia da mesma, porém ressaltamos aqui a eleição como um componente da gestão democrática, e apenas com a sua prática no contexto escolar não assegura o processo democrático de uma escola.

### Considerações finais

No primeiro capítulo abordamos a história de democracia, passando pela a sua definição, aspectos históricos, e ressaltamos também, as bases legais que asseguram a educação voltada ao contexto democrático, como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional onde citamos o contexto de democracia voltado para o cenário educacional, que teve seu início na Constituição de 1988, e foi reforçada nas demais Leis, LDBEN e PNE, discorremos também acerca de mecanismos que fomentam uma gestão democrática.

### Referências

- AGUIAR, Maria Aparecida Ferreira de. **Psicologia aplicada à administração: teoria crítica e a questão ética nas organizações**. São Paulo: Excelsus, 2002.
- ANTUNES, A. **Aceita um conselho? – Como organizar o Colegiado Escolar**, in: Guia da Escola Cidadã, vol. 8. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire 2002.
- AQUINO, Edílson Graciano. **Santa Maria do Para: 50 anos de Emancipação e Muito mais de Educação**: 1 ed. Cromos, Belém Para, 2012.
- ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **A Gestão Premiada: a experiência da gestão do C.E.E.MR.C. São Francisco Xavier em Abaetetuba 2011**. Disponível

em:<<http://ebookbrowse.com/tese-dora-pdf-d326022576>>. Acessado em: 13 novembro 2012.

BRAGA, Laércio. **História da Fundação de Santa Maria do Para**: 1 ed. Editora Semim, 2001.

Brasil. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94-Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

\_\_\_\_\_. **LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**: lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara do Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e da Reforma do estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília (DF), 1995. 83p.

EBOLI, Marisa et. al. **As pessoas na organização**. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. 10 ed. São Paulo: Gente, 2002, p. 206.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: Conceitos e possibilidades**. In: LUCK, Heloisa (org.). **Em aberto, Brasília**, vol.14,nº. 72, fev/jun, 2000.

FILHO, Teófilo Bacha, Locco, Leila de Andrade **'Direito Aplicado a Educação**, Curitiba: TESDE Brasil AS. 2009

FREIRE, Maria Raquel, SOUZA, Fernando. Disponível 10- 11 2012, 16:30 repositório – aberto. Up. Pt\ br.com p. 15 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**, 6 ed.

## ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA ESCUTA DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DE PROTAGONISTAS NEGROS

Méris Nelita Fauth Bertin (UEPG)<sup>89</sup>

**Resumo** – No Brasil, embora seja evidente que o racismo exista, ainda há poucas propostas de metodologias ativas para se trabalhar esse assunto em sala de aula. Por isso, o presente artigo objetiva analisar o resultado das sessenta e oito narrativas escritas redigidas por alunos(as) dos sétimos anos, em 2017, de uma escola particular no sul do Paraná, após experienciarem a escuta da história de vida das pessoas negras. Para o teórico de História, Jörn Rüsen, as sociedades vivem o presente, marcadas pelo passado e projetadas para o futuro, que em si trazem uma reconstrução constante. As narrativas dos alunos foram analisadas por meio das cinco dimensões da cultura histórica de Jörn Rüsen: cognitiva, estética, política, moral e religiosa. Na análise dos dados das narrativas, os resultados sugerem que entre os alunos poucos haviam ponderado sobre a existência do racismo, após a escuta elencada, começaram a desconstruí-lo, havendo mudança de postura. Contudo, nesse processo foi possível identificar algumas resistências ativas, embora minoritárias.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Narrativas; Práticas socioeducativas; Preconceito Racial.

### Introdução

Ante a constatação de que vivemos numa sociedade racista, na qual muitos indivíduos chegam a negar que exista o preconceito e a discriminação, é que se pretende expor a interpretação e o resultado das análises das narrativas escritas redigidas por 68 alunos dos sétimos anos, entre 11 e 12 anos, de uma escola particular de Ponta Grossa, depois de ouvirem a história de vida de dois representantes da população negra, um homem e uma mulher.

Sabemos que o conhecimento histórico, mais precisamente a consciência histórica, se faz todos os dias e em todos os lugares, mas a aquisição de competências narrativas do pensamento histórico (experiência, interpretação ou significado e orientação ou sentido)<sup>90</sup> tem um espaço

---

<sup>89</sup> Mestre em História, pela UEPG pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Psicopedagogia - Clínica e Institucional, pelo IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2004-2006). Professora de História do Ensino Fundamental II e psicopedagoga. E-mail: merisnelita@yahoo.com.br

<sup>90</sup>Com pretensões de racionalidade, a ciência da história é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a 'competência narrativa' da

privilegiado nas aulas de História – as quais podem problematizar e desnaturalizar discursos discriminatórios e preconceituosos para assim servir de ação na vida prática. Para Rüsen a consciência histórica é produto da vida prática, resultado da experiência do passado (memória) à expectativa de futuro (projeções). Considerando que a cultura histórica é a expressão visível da consciência histórica e a qualidade dessa cultura influência nas decisões que tomamos na vida prática, o ponto de partida para pensar sobre a desconstrução do racismo é investigar propostas socioeducativas que tragam o objeto da aprendizagem para perto do aluno.

Para entendimento das fontes, análises, compreensão de conceitos e da proposta de educação antirracista houve uma demorada e essencial revisão dos(as) autores(as) negros(as), dentre os(as) quais: Aparecida de Jesus Ferreira, Nilma Lino Gomes, KabengeleMunanga, Sidney Chaloub, Ana Lúcia Valente, Álvaro Pereira do Nascimento, GiraldaSeyferth, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, José Tiago Reis Filho, Gloria Ladson-Billings, Angela Davis e Lázaro Ramos.

Somado a isso, tivemos a participação de dois representantes da população negra, a jornalista Tereza<sup>91</sup> (35 anos) e o advogado Rafael (45 anos), que foram à escola particular de Ponta Grossa conversar com os alunos dos sétimos anos, entre 11 e 12 anos – ocasião em que relataram sobre as suas experiências de vida, como enfrentaram e como enfrentam o racismo. Os dois representantes são da classe média. Essa escolha se deu porque em primeiro lugar trabalhamos a questão da perplexidade branca que é tão criticada pela população negra. Ou seja, as pessoas desqualificam os(as) negros(as), pois se surpreendem quando são belos(as), inteligentes ou bem de vida. Além disso, essa escolha se deu porque a Tereza e o Rafael tiveram acesso a uma educação formal completa e isso facilitaria a comunicação com os alunos. E, por fim, quando eles confrontaram o preconceito em suas vidas deixaram claro aos meus alunos a luta diária de quem não teve oportunidades, o que fez com que alguns deles pensassem em seus próprios privilégios.

Este artigo e o debate teórico nele inserido é o resultado da minha pesquisa “A Educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a

---

consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (RÜSEN, 2010, p.103 e 104)

<sup>91</sup> Utilizo nomes fictícios tanto para os afrodescendentes que narraram suas histórias, quanto para os autores adolescentes das narrativas.



história de vida” que foi realizada no mestrado acadêmico em História, defendido em setembro de 2018, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa foi verificar se a experiência narrada por quem convive com o preconceito pode ou não fazer com que o aluno reconheça as desigualdades originadas pela discriminação racial e propor aos alunos a desconstrução do racismo, através de práticas socioeducativas com reflexões no campo da Didática da História e no que é ser negro(a) no Brasil. Importante ressaltar que a professora de história da turma, é também a pesquisadora, portanto fez uma observação participante. A pesquisa envolveu dois questionários, um antes e outro depois das seguintes práticas: escuta sobre a história de vida, produção de narrativas e dramatização baseada nessa produção de narrativas.

### **Produção de narrativas como prática socioeducativa**

Escolhemos a narrativa escrita dos alunos como uma das práticas socioeducativas e fontes históricas, pois ela envolve vários processos cognitivos e por ser uma das competências fundamentais como a leitura e a interpretação de texto, ela exige do aluno a escolha de palavras adequadas, a clareza de ideias, a ordenação das mesmas e um domínio de vocabulário.

Provavelmente, o aluno ao escrever sobre as histórias de vida dos afrodescendentes, também a transformou, quer seja em termos de forma, quer em termos de conteúdo. A narrativa mostra uma determinada forma de apreender, perceber e pensar o mundo. Entendo que ela não é neutra e é carregada de significados. “O historiador, portanto, através de um esforço minucioso de decodificação e contextualização de documentos, pode chegar a descobrir a “dimensão social do pensamento”. (CHALHOUB, 2011, p.15-16)

Rüsen, ao escrever sobre a teoria da história, afirma que o narrar é um procedimento mental da constituição de sentido, o historiador ao narrar “exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro”. (RÜSEN, 2015, p.81)

Do mesmo modo, os alunos representaram em suas narrativas, as noções e os conceitos do conhecimento histórico como resultado das suas experiências e da forma como se apropriaram da experiência dos afrodescendentes.

Rüsen define a cultura histórica como “nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do

tempo, determinantes da consciência histórica humana.” (RÜSEN, 2010, p. 121). Portanto, as cinco dimensões da cultura histórica de Jörn Rüsen (cognitiva, estética, política, moral e religiosa) serão importantes para a análise dessas narrativas, sendo esses os critérios adotados.

A proposta que fizemos aos alunos era: faça uma narrativa sobre a escuta da história de vida dos afrodescendentes. Posteriormente, analisamos todas as 68 narrativas, pois a nossa pretensão foi dar voz e entender o significado e o pensamento dado às escutas das histórias de vida.

## A ESCUTA SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA

Conforme já relatado, contamos com a participação de dois representantes da população negra, a jornalista Tereza e o advogado Rafael, para a realização da escuta da história de vida de tais convidados pelos alunos dos sétimos anos, entre 11 e 12 anos.

Assim, no dia previsto para o encontro, notamos que os alunos estavam ansiosos e também felizes com essa oportunidade, eles prepararam a sala exatamente como havia sido proposto (arrumaram as cadeiras em círculo) e estavam sentados quando entramos com os nossos convidados. Após os cumprimentos, fizemos uma breve fala de um minuto, dizendo que o pensamento, as ideias e a história de vida daquele homem e daquela mulher nos ajudariam a entender o que era o racismo, como ele está presente em nossa sociedade e como essa sociedade nega a eles o direito de ser e de existir dignamente. Apresentamos o nome deles e somente isso, afinal a escuta, naquele momento, deveria ser direcionada a eles.

A convidada Tereza foi a primeira a falar e nos relatou que:

Quando eu era criança nas festas juninas do colégio, eu e a minha irmã nunca tínhamos par para dançar e sim fazíamos trios com outras meninas ou tínhamos que dançar vestidos de meninos. Demorei a perceber a relação desigual que acontecia nessas festas e quando percebi comecei a não aceitar esse tipo de situação. Anos depois, o mesmo aconteceu com minhas filhas e eu tive que interferir no cotidiano da escola. Muitas vezes eu dei meu lanche em troca de companhia para o recreio. Uma vez um pedinte bateu na porta da minha casa para pedir comida e quando eu o atendi perguntou se a dona de casa estava. Esse tipo de constrangimento e discriminação ocorreu outras vezes. Também foi recorrente em minha vida eu entrar numa loja e a

vendedora dizer que aquele produto que eu estava escolhendo era muito caro ou apontar os mais baratos. Com relação a todos esses momentos eu sempre reivindiquei o respeito à minha ancestralidade, então, batia o pé, não deixava passar e não era submissa quando sofria preconceito. Meus pais tinham uma boa condição financeira e eu sempre estudei em escola particular.

Em seguida, o convidado Rafael contou que:

Quando eu estava no primeiro ano a professora se aproximou de mim e me disse que o Brasil um dia iria embranquecer, eu achei aquilo maravilhoso e somente muitos anos mais tarde percebi a violência na fala dela. Tive que aprender desde muito cedo a rejeição na estrutura escolar. Também, até hoje, quando vou a locais públicos, como a restaurantes, por exemplo, às vezes, sou o último a ser atendido. Fui o único da minha família a fazer o Ensino Superior, fiz Direito numa faculdade privada, o que despendeu muito esforço, hoje, eu acho que a situação está um pouco melhor, pois meus dois sobrinhos cursam a faculdade. Meus pais eram pobres, no entanto não chegaram a passar fome. Diferentemente da Tereza, eu estudei em escola pública no Ensino Fundamental I e II. Tenho a esperança que um dia a gente amadureça como sociedade.

As propostas após essa escuta foram: escrever uma narrativa sobre o que ouviram e, depois, dramatizar essa narrativa. Era preciso que a narrativa fosse escrita logo após a escuta da história de vida, para que as verbalizações das experiências dos nossos convidados fossem bem descritas e não houvesse esquecimento. Porém, temos duas aulas por semana de História com os sétimos anos e nenhuma geminada, e a solução foi pedi-la como tarefa para a aula seguinte. Jamais delimitamos o número de linhas que os alunos devem escrever, porque acreditamos que não importa se o texto deles é sintético ou prolixo, o importante é o conteúdo.

### **Análise das narrativas escritas**

#### **Dimensão Estética**

Para Rûsen a dimensão estética da cultura histórica tem como características do pensamento histórico a percepção sensível e a força das

representações imagéticas. Essas representações remetem ao belo, ao agradável e à atração.

Na narrativa 28, o aluno (a) escreve “como é difícil ser vítima de alguma desigualdade social, principalmente se for pela minha aparência ou classe social”. Essa aparência está intimamente ligada à como o nosso olhar é viciado e acostumado a fazer uma leitura da cor de pele carregada estereótipos. Tanto é que se desenvolveu no interior de muitos negros e negras a branquitude.<sup>92</sup> “O racismo que o negro sofre passa pela cor de sua pele... [...] Há uma violenta carga emocional em torno da sua cor. O negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco”. (SANT’ANA, 2005, p.60)

Quanto à classe social, segundo Valente (1994), a cor passou a ser confundida com a classe, desde 1888, pois foi construído um ideário para legitimar o preconceito e a discriminação contra os negros. “Os brancos foram considerados trabalhadores melhores do que os negros”. (VALENTE, 1994, pág. 38)

O(a) aluno(a) percebe a urgência de se tomar providências quanto ao racismo em nossa sociedade e ressalta que ele é um crime.

Narrativa 28. [...] nesse encontro percebi muito mais como é difícil ser vítima de alguma desigualdade social, principalmente se for pela minha aparência ou classe social e como o Brasil e o mundo devem tomar providências quanto a isso. Espero que o preconceito e o racismo acabem um dia, afinal, é crime!

Muitos alunos utilizaram adjetivos positivos para a experiência da escuta sobre histórias de vida. No relato abaixo (narrativa 60), o(a) aluno(a) utilizou as expressões “experiência incrível”, “visita maravilhosa”. Também, apesar de ser adolescente, ele(a) se coloca como uma criança que ficou aterrorizada e surpresa com o desrespeito sofrido pelos nossos convidados. Tal alegação é muito importante para o trabalho, pois o temor pode mostrar

---

<sup>92</sup>O professor Jonathan W. Warren, da universidade de Washington, em um interessante trabalho sobre uma pesquisa denominada ‘Uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-norte-americanos, declara que “os estudantes afro-brasileiros estão envolvidos em práticas conhecidas como embranquecimento e, conseqüentemente têm ansiedades quanto a serem associados a mercados simbólicos da negritude...” (SANT’ANA, 2005, p. 60)

empatia. Também, ele(a) foi bastante otimista na intenção do nosso trabalho em sala de aula “a intenção desse trabalho que a nossa professora organizou, era acabar com o racismo”. Aqui, é fácil observar o quanto necessitamos ver o racismo e discuti-lo, porque para o aluno se o racismo acabasse não precisaríamos continuar falando sobre ele e é exatamente o contrário, mesmo que ele não existisse mais, teríamos que lembrar que ele esteve presente em nossa sociedade.

Narrativa 60. Dois negros jovens hoje visitaram nossa sala para contar para nós como conseguiram superar o racismo que nossa sociedade infelizmente ainda tem com os negros. Eles contaram histórias pessoais que nós (crianças), ficamos aterrorizados, e surpresas com tanto desrespeito com os negros. A intenção desse trabalho que a nossa professora organizou, era acabar com o racismo que mesmo sem perceber cometemos e alertar gerações futuras para que esse racismo acabe e que não precisemos falar sobre o assunto. Eu acho que foi uma experiência incrível e nunca esquecerei desta visita maravilhosa.

Outra narrativa sobre a perspectiva estética é a 22, o(a) aluno(a) escreve que os(as) negros(as) sofrem desvantagens e parece entender que vivemos uma cultura racista, também parece empatizar com os convidados pois mostra-se perplexo e afirma que não imaginamos o que os(as) negros(as) passam. Encontramos abaixo expressões que evidenciam o quanto os alunos ficaram desconcertados ao entrarem em contato com uma realidade que é diferente da maioria deles.

Narrativa 22. [...] Tereza e Rafael contam suas desvantagens de serem negros, entre elas a perda de emprego, percebemos que as [sic] vezes o racismo esta [sic] dentro da nossa casa e nem percebemos! Nós não imaginamos o que eles passam! As [sic] vezes ligamos tanto para a cor ou a aparência física que não vemos seus sentimentos ou como essa pessoa é de verdade!

Na narrativa 52 a aluna explicita que o racismo está cotidianamente presente, que os(as) negros(as) tem mais dificuldades na vida (ela enfatiza “por causa da dor”) e que são associados à adjetivos negativos. A aluna coloca-se na narrativa contando sua própria experiência de discriminação, parece mais um desabafo e é possível identificar a crueldade dos colegas.

Percebe-se que talvez quem escreva o relato seja uma menina afrodescendente, caso não seja, a aluna sofreu preconceito por outros fatores e o quanto, muitas vezes, “esses processos delicados e tensos passam despercebidos pela instituição escolar e pelos/as profissionais da educação” (GOMES, 2005, p. 245). Tanto é que a mãe da aluna teve que mudá-la de escola.

Narrativa 52. Hoje vimos como é importante o assunto do racismo, e como é importante termos consciência de que isso está constantemente na nossa vida. Hoje também conversamos com duas pessoas negras que já sofreram racismo e falaram como isso está presente em nossas vidas. Falaram muito sobre como os negros são sempre rebaixados à coisas ruins, como: ignorantes, feios, capacidades menores, empregos como: empregados, seguranças..., pobres... E vimos como os negros têm dificuldades maiores na vida apenas por causa da cor. Existem problemas assim como o bullying [sic], que eu passei. Um dia entrei em uma escola nova, e quando cheguei todos só ficaram me olhando com cara de nojo, só porque eu era nova, e não tinha amigos, então as pessoas começaram a me cobrar para fazer coisas como andar no pátio, ficar na escada, e até mesmo beber água. Eles [?] o lanche e desafios de mau gosto. Então minha mãe me tirou daquela escola e eu nunca mais voltei.

A narrativa 67 traz um discurso meritocrático. O aluno afirma que Rafael e Tereza mostram-se “acima de tudo prontos para enfrentar o racismo”. Nossa cultura histórica provavelmente aponta para o fato desse aluno (a), não ter percebido que “ser discriminado, xingado, humilhado, negligenciado em sua capacidade, reduzido à condição de objeto para o gozo do outro, tudo isso tendo por base a cor da pele e outros traços físicos, significantes encarnados, incorporados e marcados” (REIS, 2006, p. 153) pela nossa história, não pode, muitas vezes, como num passe de mágica, fazer com que sujeitos negros estejam sempre prontos para enfrentar o desprezo, a ignorância e a desigualdade. Outro fator que chama a atenção é o(a) aluno(a) escrever que Rafael “foi o único corajoso para enfrentar a sociedade branca”, como se os restantes de seus familiares não fossem corajosos. E o pior, como se todos(as) os(as) negros(as) corajosos(as) fossem conseguir quebrar os mecanismos estruturais da desigualdade. Estamos analisando a narrativa de

um(a) adolescente de doze anos, sabemos que ele(a) tem muito a aprender e pode mudar este pensamento, mas ele(a) já aprendeu que “como o racismo se tornou inviável, seu substituto é aparentemente mais meritocrático: uma tradição religiosa incorporada como conduta de ação”. (SOUZA, 2015, p. 47)

Narrativa 67. A nossa conversa foi com o Rafael e a Tereza, ambos negros, boa condição de vida e acima de tudo prontos para vencer o racismo. O Rafael nasceu em Pacaembu/ SP (cidade com predominância negra), saiu de lá em busca de emprego, ele foi o único corajoso para enfrentar a sociedade “branca”, ele é formado em Direito, casou com uma mulher branca, no começo do namoro o sogro aceitava ele, mas depois não queria ter ele por perto. Foi um ato de racismo. Hoje em dia eles se dão bem. O Rafael nunca se privou de algo por ser negro, defende seus direitos e acima de tudo não se cansa de fazer aos outros o que gostaria que fizesse com ele. A Tereza cursou Jornalismo, pela UEPG, e contou que sofreu preconceito (racismo), quando estava no colégio ninguém queria dançar com ela na festa junina, então ela tinha que dançar vestida de menino ou em trio. Depois aconteceu isso com as filhas.

### Dimensão Cognitiva

Rüsen afirma que a dimensão cognitiva da cultura histórica tem como critério decisivo de sentido do pensamento histórico, a verdade, ou seja, a “capacidade de fundamentar todas as sentenças sobre o passado humano com respeito ao seu teor empírico, teórico e normativo”. (Rüsen, 2015, p. 231).

Na narrativa 40, o(a) aluno(a) percebe que pertencemos a uma só raça, mostra indignação por estarmos no século XXI e ainda existir o racismo e percebe que o negro não tem as mesmas chances do branco, deixando evidente a desigualdade racial como fato inquestionável.

Narrativa 40. Hoje vimos que os negros, sofrem muito com o preconceito, e que já deveria ter acabado faz tempo que isso acontece, se liga, estamos no século 21, parece que a humanidade não vai ser amiga, e ainda que somos da mesma raça (humanos). Além da escola, na vida social, pela sua cor eles sofreram bastante e tem

uma coisa que eu acho ridículo, que os negros não tem [sic] as [sic] vezes as chances que os brancos tem. [sic].

Dentro da dimensão cognitiva, podemos inserir também a narrativa 50. Aqui o(a) aluno(a) compreende que o racismo faz parte da história e que não sabemos nada sobre a história dos afrodescendentes. Em seguida, ele(a) dá um exemplo de dois meninos brincando um negro e outro, branco, e mostra com clareza a cultura da discriminação e do preconceito. Esse exemplo não foi relatado por nossos convidados, portanto, de certa forma houve uma extrapolação lógica das histórias de vida escutadas, que ele pode ter visto na internet, alguém lhe contado ou criado. Nesta narrativa o aluno entende que existe mais de uma raça, por mais que a nossa convidada tenha falado que pertencemos a uma só raça. Isso comprova o quanto esse conceito está impregnado no nosso cotidiano, segundo a construção social da nossa realidade.

Narrativa 50. [...]. Muitas pessoas sofrem preconceito. Algumas pessoas valorizam a raça, em vez de pensar no ser humano. O racismo faz parte da história. Muitas vezes ficamos sem saber sobre a dança e a cultura dos afrodescendentes, isto porque a escravidão fica em primeiro plano. Estórias [sic] de racismo são muitas, se tem menino branco e negro brincando, logo se pensa que está brincando com uma criança de rua. Quando negros passam muitas pessoas se afastam. É muito preconceito.

O(a) aluno(a) na narrativa 65 parece entender muito bem que o racismo, muitas vezes, é ensinado na própria família. Inclusive ele (a) dá o exemplo de seu primo, “meu primo é meio racista por conta do pai dele...”. Também, na narrativa, ele (a) lembra que o negro foi escravizado e coloca-o no tempo presente “os negros escravizados não falam do tempo da escravidão, pois é cruel lembrar como eram tratados”, possivelmente o aluno teve contato com alguma narrativa que o fez saber que não é nada bom lembrar da dor de ter vivido em condições sub-humanas, ou o aluno é afrodescendente e tem uma relação íntima com essa dor, segundo Rüsen, “trata-se da dimensão temporal da identidade histórica, que vai além da duração de vida de cada sujeito e de seus pertencimentos sociais”. (Rüsen, 2015, p. 234)

Narrativa 65. Eu entendi que por mais que os negros foram escravizados eles se mantiveram firmes e com



seus costumes, festas e danças. Os negros escravizados não falam do tempo da escravidão, pois é cruel lembrar como eram tratados. O racismo existe hoje, por mais que tenhamos uma criança não nasce racista e vira racista e preconceituosa. Por que? O racismo não é praticado só na escola, é na rua e até em casa, com a família. Se os pais ou familiares cometem racismo na frente da criança ela vai pensar que é o certo [sic] e vai cometer também. Meu primo é meio racista por culpa do pai dele, nós tentamos levar ele pro lado certo [sic], mas com quem convive que se aprende.

Na narrativa 68, o(a) aluno(a) escreve sobre a permanência de uma visão preconceituosa em relação aos negros e negras, como se o lugar dele estivesse marcado. “Quando o negro sai de seu lugar historicamente marcado – o navio negreiro, a senzala, a favela, a cela – se depara com uma dura realidade: a de não ter referências identificatórias...” (REIS FILHO, 2006, p. 153). É assim como o negro carece de representatividade (em quem se mirar e se espelhar), o(a) aluno(a) branco(a) pôde identificar que eles não são devidamente representados nos mais variados espaços.

Narrativa 68. [...] O negro ainda sofre discriminação em pleno século XXI, eles são vistos por alguns como vítima, empregados, pedintes. O negro não é pensado como uma pessoa estudiosa, capaz de realizar sonhos e criar esperança para uma sociedade mais mente aberta.

É fácil observar que na narrativa 7 o(a) aluno(a) parece empatizar (compreender) com a dor do outro, quando cita que a Tereza tinha que dançar na festa junina vestida de menino e que esse tipo de situação é absurda. Ademais, o(a) aluno(a) é o(a) único(a) das sessenta e oito narrativas que afirma “Na minha opinião a pele negra é linda”. Os outros sessenta e sete certamente não elogiaram a pele negra por causa da nossa cultura e dos padrões estéticos excludentes que são adotados em nosso país. “O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo”. (GOMES, 2005, p. 232).

Narrativa 7. No dia 19/6 tivemos uma palestra com Tereza e Rafael sobre o racismo, eles nos contaram como os negros sofrem desde o primeiro momento do seu dia e que o racismo está em todo o lugar, eles

contaram vários momentos de suas vidas em que sofreram como quando Tereza dançava na festa junina de menino por ser negra, e mais muitas coisas absurdas que são constantes no cotidiano não só de Tereza, como no cotidiano de Rafael. Na minha opinião a pele negra é linda e o racismo é uma das piores coisas da humanidade, lembrando que o racismo é crime, e que devia acabar.

## Dimensão Política

Aqui analisaremos as narrativas sob a perspectiva da dimensão política da cultura histórica, nela o pensamento histórico precisa trabalhar com as lutas de poder. Onde o critério dominante de sentido é a legitimidade e o fundamento antropológico é o querer.

Na narrativa 17, o(a) aluno(a) escreve sobre a dificuldade de uma criança negra ter um par para dançar na festa junina e sobre a Tereza ter sido confundida com uma empregada doméstica ao atender a porta para um mendigo. Histórias iguais às contadas pelo psicanalista negro José Tiago Reis Filho e por tantos outros autores(as) negros(as).

Outros exemplos: uma mulher diz que, sempre que alguém bate à sua porta, num bairro de classe média, e ela atende, pergunta onde está a patroa. Um homem diz que, ao caminhar por uma rua e cruzar com uma mulher, esta imediatamente segura a sua bolsa, ou muda de calçada ou esconde suas joias, independente da forma como ele está vestido (e ele geralmente está “bem vestido”). Uma criança está esperando [por seus pais à porta de uma escola quando uma senhora passa e lhe dá uma moeda. (REIS FILHO, 2006, p. 153)

Nas narrativas 17, 19, 31 e 59, esses alunos, como tantos outros, utilizam expressões como “bateu o pé no chão”, “revidou”, “lutou pelos seus direitos” e “nunca deixou barato”, mostrando que a jornalista e o advogado exigem ser respeitados como cidadãos. Essas expressões podem ser também identificadas como um discurso meritocrático (eles se esforçaram, lutaram pelos seus direitos e por isso chegaram lá), mas paralelamente a ele temos o fato de o(a) negro(a) ter que sempre se esforçar o dobro a mais que o branco, porque qualquer deslize é motivo para discriminação.

Outro motivo é verificarmos uma relação de poder e por isso essas narrativas se enquadram nessa dimensão política. Na narrativa 59, a professora do Rafael quando ele era criança, utiliza seu poder para mostrar que é superior perante o aluno, o mendigo ao mandar chamar a patroa negligência a capacidade de Tereza. Na narrativa 17, aluno(a) evidencia que a Tereza contestou a autoridade da professora de educação física, não se importando de possivelmente reprovar em Educação Física por não dançar e deixou de ajudar o mendigo porque ele pediu para falar com a patroa, ou seja, aqui as relações de poder são ressaltadas pelo adolescente porque a Tereza exige respeito por sua cor. No entanto, Tereza e Rafael, ao exigirem respeito desafiam o poder de uma cultura histórica marcada pela percepção negativa do negro (a) e aí vemos que o individual existente nos convidados e nos alunos pode ser vigilante quanto à ideias, os valores e os preconceitos impostos pela sociedade.

Narrativa 17. [...] Tereza começou contando histórias sobre acontecimentos, vezes que ela e a filha sofriam discriminações, nas festas juninas da escola, quando não davam par para elas e tinham que dançar como meninos. Tereza dizia: 'vou ser a primeira a reprovar em educação física, mas não danço de menino'. E sua filha, também, teve que dançar de três. Tereza também contou, sobre um dia, um homem tocou a campainha da casa dela pedindo dinheiro, quando Tereza abriu, ele falou: 'eu preciso falar com sua patroa', e ele perdeu de receber por isso. O Rafael, por sua vez, contou, que quando foram a um restaurante, eles ficaram sentados na mesa, esperando serem atendidos, mas nenhum garçom os atendia, passavam reto...

Narrativa 19. [...] Tereza contou que estudava num colégio particular, ela contou casos em que foi discriminada, por exemplo, na escola, como a filha dela também sofre discriminação, Tereza bateu o pé no chão e lutou pelos seus direitos e hoje, ela é uma ótima jornalista e luta contra o racismo. Já Rafael contou que foi discriminado várias vezes [sic] mas ele lutou e ele falou uma frase muito marcante que os racistas deveriam entender 'não importa a aparência [sic], a pessoa por fora e sim por dentro'. Afinal achei uma ótima palestra."

Narrativa 31. Rafael é um advogado, ele contou que em toda a sua vida ele sofreu muito por conta do preconceito, mas ele sofria calado, já a Tereza, não, ela não deixava barato, revidava, pois conhecia os seus direitos. Essa aula foi muito interessante para nós sabermos o que a maioria da população negra passa. Muito obrigada por essa experiência, professora Méris.

Narrativa 59. Segunda-feira um homem chamado Rafael e uma mulher chamada Tereza falaram sobre o preconceito que sofreram durante a vida. Rafael estudou sua vida inteira em escola estadual já Tereza estudou em escola particular sendo uma delas essa que estudamos. Rafael falou que quando era criança uma professora falou a ele assim: “Rafael, o Brasil vai embranquecer.” E ele como uma criança inocente achou que se tratava de política ou algo assim. Com 38 anos Rafael entrou na faculdade de Direito e hoje tem 47 anos. Tereza é o contrário de Rafael, ela sempre estudou em escola particular e fez faculdade particular. Hoje é pós-graduada em jornalismo e nunca deixou barato o racismo. Ela nos contou que uma vez um mendigo bateu na casa dela e falou assim: “Pode chamar o patrão por favor”. Ela nunca deixou barato o racismo para ela e para a família dela. E eu creio que um dia o racismo vai acabar.

Na narrativa 66, o(a) aluno(a) reconhece que vive num país racista, que o preconceito é aprendido e que os negros (as) são vistos de forma enviesada e conclui “devemos incentivar as pessoas a não cometerem mais o racismo, porque nunca se sabe se vai acontecer com ela”, aqui talvez encontremos justificativa no jeito de pensar da sociedade ou da tradição religiosa, não devemos fazer o mal aos outros, porque poderemos ser vítimas desse mal. Mas, também, é um pensamento presente nos adolescentes, às vezes, em sala de aula é preciso fazer toda uma reflexão para não deixarmos prevalecer a Lei de Talião.

Narrativa 66. O Rafael e a Tereza contaram um pouco sobre suas vidas e da família e falaram que é muito difícil viver num país que tem muita discriminação. O racismo ele não é uma coisa boa de se fazer e nunca deve ser praticado o racismo. Quem pratica o racismo não pensa que está ofendendo outras pessoas. Ninguém nasce racista e sim crescem vendo o racismo acontecer. Então sempre devemos incentivar as pessoas a não

cometerem mais o racismo, porque nunca se sabe se vai acontecer com ela. Não importa a cor da pele somos todos iguais. A nossa sociedade trata os negros e as negras de forma preconceituosa, olhando de cara e falando mal e isso não pode acontecer porque vivemos, pisamos e respiramos o mesmo mundo.

#### 4.4 Dimensão Moral

A dimensão moral da cultura histórica, segundo Rösen (2015), trata da valorização do acontecimento passado de acordo com as normas éticas e morais da atualidade. Tem como fundamento antropológico o valorizar e como critério dominante de sentido, a bondade e maldade, a justiça e a injustiça. Sendo assim, essa dimensão se contrapõe à empatia histórica que compreende um fato a partir dos códigos éticos de certa época e não do tempo presente, porém como estamos estudando escolhas individuais e pensamento da atualidade poderemos associar dimensão moral da cultura histórica e empatia histórica. Nas narrativas a seguir os alunos identificaram mais situações de racismo, mudando algumas concepções encontradas no primeiro questionário.

Na narrativa 61, o(a) aluno(a) escreve que Tereza estava numa loja, a vendedora não prestou atenção nela e quando chega uma cliente, branca, atende-a prontamente. Também, relata sobre a atitude discriminatória enfrentada por Rafael na escola quando a professora lhe disse que o Brasil ainda iria embranquecer. Na verdade, todos esses episódios traduzem que os negros na sociedade brasileira ainda não são respeitados nos mais variados ambientes, nas lojas, no mercado de trabalho, na escola, nos hotéis e em restaurantes. Tanto que o aluno classifica a atitude da professora do Rafael como uma coisa horrível e preconceituosa.

Narrativa 61. Hoje recebemos em nossa sala de aula dois representantes da comunidade negra Tereza (jornalista) e Rafael (advogado) que vieram contar algumas experiências deles em relação ao racismo. Tereza, como foi a primeira a contar suas experiências, contou um fato que chamou a atenção: de que um dia ela estava em uma loja e a vendedora nem perguntou a ela se queria comprar algo e nem falou com ela, mas quando chegou a mulher branca na loja a vendedora foi muito simpática. Eu acho que o fato que mais chamou atenção em toda a palestra foi uma experiência contada por Rafael que

disse que quando era pequeno, em sua escola, sua professora disse que um dia os negros desapareceriam do mundo e que só sobrariam os que eram brancos, o que é uma coisa horrível e preconceituosa. Com essa palestra vi que a cor não define uma pessoa e que todos somos iguais.

No caso da narrativa 51 percebemos que a ideia de bondade e maldade, justiça e injustiça está nas entrelinhas. O(a) aluno(a) afirma que precisamos começar na prática a desconstruir o racismo, por aquilo que está ao nosso alcance. No entanto, quando ele(a) escreve “temos que ter em mente que teremos filhos no futuro e teremos que ensiná-los a respeitar as diferenças”, nos parece que ele(a) não se coloca como o diferente e sim os outros, visto que terá que ensinar isso aos seus filhos(as). Talvez esse pensamento aponte para um paternalismo.

Narrativa 51. Nós temos que ter consciência que vivemos em um país racista e a mudança precisa partir de nós mesmos. Começar pelo o que está no nosso alcance, na escola, na igreja, no supermercado, demonstrar que não existe nenhuma diferença. Não podemos ficar indiferentes quando vimos algum abuso, temos que nos fazer ouvir, temos que ter em mente que teremos filhos no futuro e teremos filhos no futuro e teremos que ensiná-los a respeitar as diferenças. Somente assim teremos um futuro melhor.

Ao ler a narrativa 34 pensamos que parcialmente esses alunos compreenderam as dificuldades encontradas pelo(a) negro(a) brasileiro(a) em quase todas as esferas da sociedade, eles(as) parecem entender o quanto os afrodescendentes são discriminados. O estudante da narrativa 34 afirma “não gosto de gente racista” e encara essa atitude como errada.

Narrativa 34. Essa aula foi a que eu mais gostei, pois eu não gosto de gente racista, e daí eles falarão [sic] que também passaram muitas coisas ruins na vida, porque eles são negros, uma história que o Rafael falou era que quando ele era criança a professora dele disse que o Brasil ia embranqueser [sic] e ele adorou o que a professora disse pois quando ele cresceu ele entendeu que a professora tava [sic] sendo racista. Uma outra história foi da Tereza que quando ela era criança ela no recreio não deixavam ela brincar porque ela era negra e se desse o lanche dela para conseguir brincar mas ela

nunca dava o lanche então ela brincava com a irmã dela, e essa foram as histórias que eu mais achei importante para lembrar.

## Dimensão Religiosa

Segundo Rösen (2015), a dimensão religiosa da cultura histórica “procede das profundezas da subjetividade humana”, tem como fundamento antropológico o “crer” e como critério dominante de sentido a “salvação”.

Na narrativa 33, o(a) aluno(a) supera a finitude do sujeito humano, pois tem fé que o racismo vai acabar, por isso essa narrativa pode ser interpretada como uma dimensão religiosa. É importante lembrar que essa dimensão não tem necessariamente relação com uma tradição religiosa, mas sim com o transcendente. E do mesmo modo, o(a) aluno(a) transcende a sua idade quando escreve “gostei da aula de hoje porque foi uma experiência que iria me ajudar no futuro”. O estudante demonstra empatia, indo além de si, quando escreve “eu acho que todos aqueles (seja homem, ou seja, mulher) deveriam se colocar no lugar daquelas pessoas que sofrem todos os dias por causa do racismo”.

Narrativa 33. Eu gostei da aula de hoje (dia 19/06), principalmente porque foi uma experiência que iria me ajudar no futuro e eu gostaria de aprender cada vez mais sobre o assunto. Na minha opinião, eu acho que todos aqueles (seja homem ou seja mulher) deveriam se colocar no lugar daquelas pessoas que sofrem todos os dias por causa do racismo, pois tenho certeza que se fosse a eles, a pessoa pararia na hora. Hoje tivemos a palestra principalmente sobre a agressão nas escolas. Eu tenho fé que o racismo vai acabar, seja cedo, seja tarde.

Na narrativa 57, o(a) aluno(a) parece não ter muita esperança de um mundo diferente, produtor de igualdade, pois ele não sabe se o racismo vai acabar.

Narrativa 57. Na aula de hoje, tivemos a presença da jornalista Tereza e o advogado Rafael que falaram a respeito do preconceito. Eles nos contaram histórias sobre como enfrentaram o racismo, eram histórias tristes de imaginar, falaram também que o racismo ainda nos dias de hoje é um tema a ser discutido. Aprendemos muito, foi um debate muito

produtivo. O racismo não era nem para ter existido, mas por conta das atitudes das pessoas acabou existindo. Não sei se um dia ele vai acabar, por causa das pessoas ruins.

Diferente da narrativa anterior, na 64 o(a) adolescente transcende no espaço-tempo e mostra-se otimista dizendo que tem esperança que o racismo acabe. No começo da sua produção ele(a) resiste em falar que toda a sociedade é racista e depois afirma que “discriminar uma pessoa pelo tom da pele é ridículo”.

Narrativa 64. Em nossa roda de conversa, o Rafael e a Tereza, contaram um pouco de suas vidas de sua infância, com o racismo sempre presente. A nossa sociedade (não generalizando, mas a maioria das pessoas é assim...), hoje em dia, não aceita os negros como pessoa do mesmo nível, o que é errado, pois negros são tão capazes quanto nós. E discriminar uma pessoa pelo tom de pele é ridículo. Ao dirigir-lhes palavras assim, eles acabaram desencorajados a fazer coisas que para nós é simples. Enfim o racismo precisa acabar, isso não é certo. Tenho esperança que ele vai acabar.

## Considerações Finais

Nas análises das narrativas escritas dos alunos foi possível identificar as cinco dimensões da cultura histórica, com ênfase na cognitiva, estética, política e moral. Já a dimensão religiosa apareceu muito pouco, talvez porque ela esteja vinculada aos critérios transcendentais e isso seja distante para alunos adolescentes.

Todas essas dimensões e as características nelas inclusas não acontecem na vida prática separadamente, por isso foi tão difícil identificá-las e separá-las nas narrativas dos alunos. Mas, nós professores, estamos um tanto acostumados a avaliar a cognição de nossos alunos e sabemos que muitas vezes a racionalidade deles vem como um reflexo da cultura histórica – onde aspectos científicos, políticos, artísticos e emocionais estão em permanente relação.

Queremos ressaltar que as narrativas foram feitas logo após a experiência da escuta, portanto sabemos que a desconstrução do racismo, como qualquer aquisição de conhecimento, não se faz com uma única prática



socioeducativa, num único momento, visto que a aprendizagem é fruto de um processo, portanto de uma construção cognitiva e para muitos estudantes o conhecimento histórico pode não ser suficiente para ampliar a sua consciência histórica e mudar suas atitudes em relação ao problema do racismo.

Ao escreverem suas narrativas os(as) alunos(as) deixaram evidente algumas questões: que desconheciam a vida do(a) negro(a) no Brasil (característica do saber da dimensão cognitiva); que não tinham percebido que eles estavam ausentes – invisibilidade – em vários setores da sociedade (característica de sensibilidade da dimensão estética); que os negros e negras não querem manter uma atitude de vitimização, porque eles lutam contra a desigualdade racial e social para reivindicarem os seus papéis de cidadãos (característica de jogos de poder da dimensão política); que o racismo é crime e é aprendido dentro de casa, bem como que o(a) negro(a) é discriminado(a), xingado(a), humilhado(a) e associado(a) aos piores adjetivos (característica de justiça e injustiça da dimensão moral); e, finalmente, dependendo de como as gerações atuais tratarem o problema do racismo em nosso cotidiano, gerações futuras poderão se sensibilizar e entender que a consciência negra é dever de todos os cidadãos (característica do transcendente da dimensão religiosa). Também identificamos um discurso meritocrático em algumas narrativas, vinculado à dimensão cognitiva e política, além de um distanciamento à valorização de traços físicos e cor de pele dos(as) negros(as) (dimensão estética). Eles se limitavam a escrever “discriminar alguém por causa da cor de pele, é ridículo”, mas não exaltavam, por exemplo, a beleza do cabelo crespo.

Diante disso, as narrativas escritas demonstraram um avanço na construção do conhecimento histórico sobre o racismo em sala de aula. Abriu-se um leque à medida que os alunos escreveram uma narrativa a partir das experiências ouvidas pelos sujeitos convidados.

## Referências

- AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

- BOSSA, Nádía Aparecida. O normal e o patológico na adolescência. In: BARROS, Vera de Oliveira, BOSSA, Nádía Aparecida (org.). *Avaliação Psicopedagógica do adolescente*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- HOBSBAWN, Eric John Ernest. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914/1991*. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? - O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. (org.). *A República e a Questão do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- REIS FILHO, José Tiago. Negritude e sofrimento psíquico. *Pulsional, Revista de Psicanálise* - Dissertações e teses, São Paulo, ano XIX, n. 185, p. 150- 156, março/ 2006.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpessão, 2010a.
- \_\_\_\_\_. *Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpessão, 2010b.
- \_\_\_\_\_. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpessão, 2010c.
- \_\_\_\_\_. *JörnRüsen e o ensino da história*. Organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.
- SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos*

pela Lei Federal n° 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1994.

## A PRÁTICA FORMATIVA NO PROGRAMA MAIS MÉDICOS: A EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NAS ÁREAS REMOTAS

Harineide Madeira Macedo(UNB)<sup>93</sup>

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para os fazerem parentes do futuro.

Mia Couto

**Resumo:** O Brasil tem áreas de difícil acesso onde os serviços de saúde não costumavam chegar à população até 2013. O Programa Mais Médicos, com o desafio de provisionar e acompanhar todos os médicos participantes por meio da supervisão acadêmica, lançou no final de 2014 o Grupo Especial de Supervisão, constituído por supervisores, na sua maioria médicos especialistas em medicina geral de família e comunidade. Estes supervisores vivem em várias partes do Brasil e passaram a atuar nos estados do Amazonas, Pará, Acre e Roraima no acompanhamento de médicos participantes do Programa que estavam sem supervisão regular, devido às dificuldades de deslocamento de supervisores locais para o interior dos Estados. O presente estudo objetiva trazer à discussão os processos de educação permanente em saúde realizados na supervisão acadêmica do Grupo Especial de Supervisão, bem como discutir alguns aspectos que envolvem a formação em serviço na área da saúde. O processo de educação permanente em saúde do Grupo é o diferencial para realizar efetivamente a supervisão acadêmica e garantir a qualidade do serviço ofertado pelos médicos que atuam em áreas remotas da região norte do país, assim como as áreas indígenas, com suas potencialidades e desafios.

**Palavras-chave:** Educação em saúde; Região Amazônica; Educação Permanente.

### Introdução

Com as dimensões continentais do Brasil existem áreas de difícil acesso onde alguns serviços básicos de assistência à população, quando presentes, são executados com precariedade. Dentre esses, estão os serviços públicos de assistência à saúde, que não costumavam chegar, de modo institucionalizado e regular, à população residente em áreas de maior vulnerabilidade antes de 2013, quando foi implantado o Programa Mais

---

<sup>93</sup> Servidora pública na Universidade de Brasília (UnB), lotada no Centro de Educação a Distância; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: hmmacedo@unb.br

Médicos (PMM). A escassez de médicos no Brasil anterior ao PMM é citada por Pinto *et al.* (2015, p.1088)<sup>o</sup> e, mais fortemente, por Aguiar e Macedo (2019, p.2)<sup>o</sup>:

No Brasil, a escassez de profissionais médicos em determinadas regiões geográficas é estudada pelo menos desde a década de 1970, quando o sanitarista Carlos Gentile de Mello publicou os primeiros estudos sobre o tema<sup>11</sup>. Desde então, vários programas governamentais buscaram atenuar o problema, como o Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento (Piass) em 1976, o Programa de Interiorização do Sistema Único de Saúde (Pisus) em 1993, o Programa de Interiorização do Trabalho em Saúde (Pits) em 2001, o Programa de Valorização do Profissional da Atenção Básica (Provab), em 2011, e, mais recentemente, o Programa Mais Médicos (PMM) em 2013<sup>20</sup>.

Mas, não apenas a escassez desses profissionais era o problema, a desigualdade na distribuição dos médicos do país foi estudada por Dias (2017, p.22)<sup>o</sup>, em sua pesquisa de mestrado: “[...] paralelamente, a distribuição dos médicos brasileiros ainda era irregular. Das 27 unidades da federação, 22 estavam abaixo da média nacional, e 05 tinham indicador abaixo de 1 médico/1.000hab, todos estes nas regiões Norte e Nordeste.”. Havia necessidade de se repensar modos de fixação de médicos em todas as regiões do país.

O PMM trouxe a esperança da ampliação da oferta de médicos no território brasileiro, por meio da reformulação dos cursos de medicina e de aumento das vagas na graduação e nos programas de residência médica, concomitantes à melhoria da infraestrutura das unidades de saúde. Aliado aos planos de médio prazo – considerando o tempo de graduação de novos médicos em locais considerados estratégicos – o Programa também cresceu no eixo provimento, uma de suas dimensões, operacionalizado por meio do Projeto Mais Médicos para o Brasil (PMMB), que levou à população brasileira mais de quinze mil médicos às localidades de maior necessidade<sup>o</sup>, dentre elas a maior parte dos municípios e áreas indígenas da Amazônia brasileira.

É na Atenção Primária à Saúde (APS) ou Atenção Básica (AB) que os médicos vinculados ao PMMB atuam, justamente onde deve ocorrer o primeiro contato dos usuários com o SUS. Desse modo, a prática laboral desses médicos realiza-se nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou nas Estratégias de Saúde da Família (ESF) que, com o Projeto, passaram a contar com médicos todos os dias da semana. Essa “porta de entrada preferencial do

SUS deve ordenar o acesso com equidade às redes de atenção e estar próxima das pessoas, garantindo acesso universal, com qualidade e em tempo oportuno”, de acordo com Pinto *et al.* (2015, p.1088-1089)<sup>94</sup>, que também descreve as ofertas educacionais obrigatórias do PMMB:

As atividades de integração ensino-serviço usam a prática da equipe como matéria-prima do processo pedagógico. Todos os médicos cursam especialização *latu sensu* oferecida por uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública por meio da Universidade Aberta do SUS (UNASUS). Além disso, a educação permanente dos profissionais é realizada por supervisores e tutores pedagógicos ligados a instituições de ensino do sistema educacional ou do SUS. Os médicos têm acesso ao Portal Saúde Baseada em Evidências do Ministério da Saúde (MS) e ao Telessaúde Brasil Redes. Por fim, desenvolvem atividades de extensão cujos projetos de intervenção são construídos junto com as equipes.

É condição de permanência no PMMB a participação dos médicos nas etapas formativas, que ora elencamos: a) Módulo de Acolhimento e Avaliação (MAAv)<sup>94</sup>– trata-se de uma seleção formativa, obrigatória aos médicos estrangeiros e aos brasileiros formados no exterior. Também é o primeiro contato desses profissionais com a Atenção Básica, com o SUS e com protocolos brasileiros; b) primeiro ciclo de formação – especialização em saúde da família ou em saúde indígena e a supervisão acadêmica; c) segundo ciclo de formação – após a especialização, são ofertados cursos de extensão ou aprimoramento, concomitantes à supervisão acadêmica.

É importante descrever todos esses aspectos porque o PMM tem como premissa “o fortalecimento da educação permanente por meio da integração ensino-serviço-comunidade”<sup>90</sup> e, nesse contexto, as práticas educativas propostas distam dos modelos da pedagogia dita tradicional, comumente executada por um instrutor ou docente, principalmente, porque é no espaço pedagógico da supervisão que se torna exequível os processos de educação permanente em saúde (EPS).

---

<sup>94</sup> Embora a legislação relativa ao PMM ou ao PMMB não coloque o MAAv no patamar das ofertas educacionais, esta autora o considera uma parte importante das etapas formativas dos médicos, pois no período de 2013 a 2017 a quantidade de médicos intercambistas ou cooperados era significativamente superior aos participantes formados no Brasil. Era cerca de 80% dos 14.800 participantes do PMM em 2016.

Para melhor compreensão do que virá a seguir, a supervisão acadêmica é caracterizada pelo acompanhamento periódico a todos os médicos participantes por uma instituição de ensino superior - denominada Instituição Supervisora (IS), que é responsável pela tutoria e supervisão acadêmicas. De acordo com a Portaria MEC n° 585/2015<sup>0</sup>, “Denomina-se Supervisão Acadêmica o acompanhamento periódico e sistemático aos médicos participantes, por meio do qual é concedido apoio pedagógico, realizado de forma presencial e a distância.”

Este estudo, ao tratar da EPS em áreas remotas no âmbito do Mais Médicos, objetiva, sem a pretensão de *grandes tratados*, discutir sobre as práticas formativas ocorridas do GES em educação em saúde com as realizadas no campo da educação, ou seja, este estudo traz mais perguntas do que respostas e foi suscitado ao se observar na EPS do PMM semelhanças com as práticas da educação popular ou vieses similares aos conceitos de educação continuada. A escolha da análise em áreas remotas deu-se pela facilidade de acesso aos documentos e pela possibilidade de observação direta e participação no aperfeiçoamento da estratégia de gestão pública. Para além de discussões conceituais, este escrito apresenta elementos e preocupações em como se pode avançar no aperfeiçoamento da EPS a partir das referências teórico-metodológicas da educação.

Todavia, as reflexões aqui registradas são produtos de vivência laboral, por meio de pesquisa-ação, abordagem qualitativa. Esta autora participou, de 2013 a 2017, da construção das estratégias operacionais e pedagógicas, como parte do núcleo gestor do Ministério da Educação (MEC) que acompanhou o PMM em áreas de mais difícil acesso, visando a execução das proposições do PMM e da melhoria dos serviços prestados na região norte do país. Para isso, muitos documentos e legislações foram elaborados e analisados, assim como estratégias foram pensadas e construídas no coletivo, contribuindo com as alterações/melhorias que o PMMB sofreu ao longo do período estudado, de 2013 a 2017. Agora, com o distanciamento do MEC, pode-se enxergar melhor as contribuições daquele núcleo gestor para o país, assim como se resgata o compromisso ético como cidadã, para registrar o vivido e refletir sobre o construído em prol da população do campo, das águas e da floresta, habitante dessas áreas de grande vulnerabilidade social.

## A supervisão acadêmica em áreas remotas

Após revisão de literatura, observou-se que as primeiras análises sobre o PMMB em áreas remotas vieram de Almeida *et al.* (2017, p.1293)<sup>0</sup>,

Almeida, Macedo e Silva (2019, p.6)<sup>0</sup>, Dias (2017)<sup>0</sup>, Aguiar e Macedo (2019)<sup>0</sup> e Luna *et al.* (2019)<sup>0</sup>, ao abordarem mais profundamente aspectos do PMMB na região norte, sendo que os três últimos estudaram especificamente sobre as atividades desenvolvidas pelo Grupo Especial de Supervisão (GES) ou o PMMB em áreas remotas. Entretanto, em Almeida, Macedo e Silva (2019, p.6)<sup>0</sup> foi encontrado o primeiro registro sobre a criação da estratégia de gestão pública denominada GES:

Com a ampliação do programa e a necessidade de garantir o processo de supervisão à totalidade de médicos, em atendimento à regulamentação vigente, também foi construída importante articulação institucional com o Ministério da Defesa, que apoiou o MEC na logística de deslocamento de supervisores e tutores do Grupo Especial de Supervisão<sup>19</sup>, responsável pela supervisão em área indígena e em regiões com dificuldade de acesso nos estados do Pará, Amazonas, Roraima e Acre. Tal articulação foi fundamental para a viabilidade de supervisão nessas regiões e foi importante para estreitar laços institucionais entre dois ministérios historicamente distantes.

Voltando às características da supervisão acadêmica: na prática, o supervisor acompanha o médico em atuação clínica, orientando-o acerca dos registros e protocolos de atendimento, e mantém um espaço de discussão sobre as doenças prevalentes ou outros assuntos demandados pelo supervisionado ou por necessidade epidemiológica da região, por exemplo. Esse trabalho do supervisor é orientado por um tutor, também médico. Os três perfis profissionais – médico participante, supervisor e tutor – passam por processos de educação permanente em saúde, reforçando seus princípios enquanto política.

Pela legislação do PMM, a visita presencial deve ocorrer de modo periódico e regular, mas a lei permite que essa, quando realizada com médicos atuantes em Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) e em área de mais difícil acesso, ocorra longitudinalmente utilizando outros meios de contato com o médico, desde que devidamente registrado em relatórios de supervisão e acordado com a IS, intercalando supervisão presencial e longitudinal. Ocorre que o Grupo Especial está presente em quatro estados brasileiros: Amazonas, Acre, Pará e Roraima, cada um com suas especificidades e organizados conforme as necessidades locais, em geral, relativas à forma de acesso ao médico. O quadro abaixo reúne as características do GES considerando a unidade federativa:



Quadro 1 – Organização do Grupo Especial de Supervisão do PMM – 2017

UF	Cidade-base	Qte Tutor	Qte Supervisor	Área DSEI	Tipo transporte
AC	Rio Branco/AC	1	6	NÃO	Aéreo / Terrestre
	Cruzeiro do Sul/AC		4	SIM	Aéreo / Terrestre / fluvial
AM	Manaus	2	19	SIM	Aéreo / fluvial
RR	Boa Vista/RR	1	8	SIM	Aéreo / Terrestre
	Itaituba/PA		5	SIM	Terrestre / fluvial
PA	Santarém/PA	2	3	NÃO	Fluvial
	Marabá		5	NÃO	Terrestre
	Macapá		1	NÃO	Fluvial
	Palmas/TO		2	NÃO	Terrestre

Fonte: quadro elaborado pela autora com dados do WebPortfolio / Unasus / MEC, 2017

Os tutores de cada equipe organizam, a cada viagem, o retorno de campo dos supervisores guardando o mínimo de 4h para dedicar à EPS presencial, sob a coordenação e apoio direto do MEC. Além disso, o grupo contava até 2017 com uma plataforma virtual de aprendizagem, por onde conseguia trocar experiências, informações e onde utilizavam como repositório de material de estudo.

Assim, as diferenças entre a supervisão realizada pelo PMMB e a supervisão realizada pelo GES na Amazônia, estão marcadas pelo fato de que ao Grupo está facultado realizar visita presencial intercalada com a longitudinal, ou seja, a depender da disponibilidade de recursos do

Ministério da Defesa, os supervisores deslocam-se até os médicos em meses intercalados.

### A Educação Permanente em Saúde realizada pelo GES em áreas remotas

Na linha do tempo do planejamento das atividades do Grupo, superadas as questões relacionadas à logística, o foco passou a ser a qualidade da supervisão acadêmica, nos moldes da política de educação permanente em saúde, como preconizada pelo PMM. Mas, quais os pressupostos da EPS realizada pelo GES?

A compreensão dos pressupostos da EPS passa pelo importante “conceito ampliado de saúde – como qualidade de vida, capacidade e autonomia para viver, experiência subjetiva, intimamente relacionada aos determinantes sociais” (MOREIRA, 2010, p.12)<sup>0</sup> e pela compreensão de que o ser humano é um ser social, em incessante processo de aprendizagem. Desse modo, o que antes se aplicava a ‘formação de recursos humanos’, no contexto da EPS tem a conotação de aprendizagem significativa no ambiente de trabalho, que envolve a problematização do próprio processo de trabalho por meio de vivências, almejando a transformação dos envolvidos e do serviço prestado. Nesses termos, um processo de EPS só ocorre em ambiente coletivo, pois foi concebida como uma estratégia orientadora de política de formação de recursos, de acordo com Smaha e Carloto (2010, s/p) *apud* Moreira (2010, p.19)<sup>0</sup>, com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano, em um movimento dialético. O trabalhador interfere no ambiente e se desenvolve, considerando a máxima freiriana de que os indivíduos se educam em comunhão, e não sozinhos.

No processo de supervisão, o GES organizou as EPS a partir da análise dos conteúdos dos relatórios de supervisão, da escuta qualificada com as equipes de saúde, das conversas e observações com os médicos supervisionados, dos conteúdos dos boletins epidemiológicos e a partir das necessidades de repasse de ajustes administrativos. Aguiar e Macedo (2019, p.8)<sup>0</sup> relatam que no GES Pará, a

metodologia dos encontros de EP, em geral, envolvia a discussão de problemas e situações específicas observadas durante o processo de supervisão, bem como da normatização relativa ao GES e ao próprio PMM. Discutiram-se também, nesses encontros, ocorrências diversas reportadas pelos supervisionados – na maioria das vezes, questões administrativas não solucionadas pelo MS, que eram registradas pelo Apoio MEC e repassadas às instâncias estaduais do MS.

Enquanto Luna *et al.* (2019, p.6-9)<sup>0</sup> reafirmam a base do planejamento das EPS da equipe GES de Roraima, também avançam descrevendo os desafios de se realizar uma EPS como propõem suas premissas básicas, envolvendo as equipes de saúde da família ou as coordenações e equipe gestoras de DSEI.

Foi na década de 1980 que se intensificaram as ações para implementação da educação permanente em saúde no Brasil, em substituição às ações isoladas de capacitações, que não logravam resultados significativos na rede de atenção. Ceccim (2005, p.976)<sup>0</sup> contribuiu com a produção da política e afirma que a mesma “representou o esforço de cumprir uma das mais nobres metas formuladas pela saúde coletiva no Brasil: tornar a rede pública de saúde uma rede de ensino-aprendizagem no exercício do trabalho”, e ainda escreve:

O conceito de Educação Permanente em Saúde foi adotado para dimensionar esta tarefa, não no prolongamento do tempo ou carreira dos trabalhadores, mas na ampla intimidade entre formação, gestão, atenção e participação nesta área específica de saberes e de práticas, mediante as *intercessões* promovidas pela educação na saúde (a educação *intercede* pela saúde, ofertando suas tecnologias construtivistas e de ensino-aprendizagem).

Em sendo a APS orientada pelos conceitos de universalidade, integralidade, equidade, descentralização e controle social da gestão, significa dizer que os supervisores não estão fora desse processo e que a sua atuação pedagógica precisa ser construída no sentido de reforçar os processos de gestão sob um modelo democrático, coletivo. Então, está correto o entendimento de que o papel do supervisor também envolve a integração do médico à equipe, e não apenas encontrar o médico e registrar o encontro em um relatório, em uma ação isolada. A proposta de formação, nesse sentido, também é a superação das equipes médico centradas, e a ruptura desse modelo não ocorre sem resistências e desafios, como os mencionados na pesquisa publicada por Luna *et al.*, realizada em Roraima.

Com o entendimento que era necessário apoiar as ações de EPS no âmbito do GES, o MEC preocupou-se em estruturar um processo seletivo para os supervisores, com a participação dos seis tutores, priorizando o perfil que possuísse a formação em medicina de família e comunidade. E foi essa ação acertada, somada aos esforços coletivos de todos os envolvidos – inclusive os apoiadores institucionais do MEC nos territórios – que

contribuíram para o trabalho que o GES realiza ainda atualmente. O Grupo tornou-se a experiência exitosa em termos de supervisão acadêmica, minimamente, porque: a) realiza à risca o proposto pelo PMMB, mostrando acertos no desenho do Programa e do Projeto; e b) produz novas metodologias de EPS, ao trabalharem nas regiões de maior dificuldade, inclusive com comunidades terapêuticas tradicionais, reafirmando a exequibilidade do PMMB em zonas vulneráveis.

### Considerações finais

Enquanto no campo da educação grande parte das instituições de ensino buscam metodologias ativas ou o incremento de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para qualificar as experiências de ensino-aprendizagem na educação formal, a educação em saúde se preocupa em investir no ser humano e em sua capacidade de aprender ao longo da vida nos espaços de trabalho. Poderia parecer, aos olhos de quem defende o ‘ensinar’ como condição para ‘aprender’, que a área da saúde estaria se abrigando na contramão da história. Engano. O paradigma do ensino e da aula ministrada está em franca análise, por não haver trazido, por gerações, resultados que demonstrem a efetiva aprendizagem (PACHECO, 2019, p.29)<sup>0</sup>.

Na experiência da EPS a premissa de que o ato educativo pode ocorrer em qualquer ambiente, desde que haja interação com outro(s) humano(s), derruba os papéis do instrutor ou professor e das capacitações isoladas que não articulavam os saberes produzidos. De fato, na EPS se vive a facilitação da aprendizagem por meio de metodologias que favoreçam trabalho em grupo, seja por rodas de conversa, teatro de fantoches, discussão de situação problemas e, nesse movimento, os planejamentos são coletivos e construídos, por vezes, a partir de um roteiro semiestruturado.

Na supervisão realizada pelo GES, a equipe de Roraima e do Acre desenvolveram metodologias de EPS para atuar com as coordenações DSEI que eram herméticas e resistentes aos contatos com outros grupos. A metodologia utilizada empoderou as equipes de saúde e quebrou as resistências postas, e o desânimo inicial deu lugar à energia que um ser colaborativo apresenta. Do ponto de vista do PMMB, a educação permanente em saúde realizada pelo Grupo é o diferencial para qualquer parte do país, mas é um acerto fundamental para garantir a qualidade do serviço ofertado pelos médicos que atuam em áreas remotas da região norte do país, assim como as áreas indígenas, com suas potencialidades e desafios.

Ainda têm sido discutidas formas de aperfeiçoamento da EPS, segundo Merhy e Gomes (2016, p.72-73)<sup>0</sup>:

Por isso, colocam-se mais dois desafios absolutamente relevantes:

1. Construir estratégias que desacomodem os que fazem resistência negativa aos processos de EPS necessários ao desenvolvimento das ações de cuidado.
2. Explorar a potência das práticas que já acontecem no cotidiano dos serviços, sejam elas denominadas ou não como de educação permanente, e assim permitindo construir sua visibilidade como tal.

Como também são discutidas as semelhanças ou diferenças entre a EPS, educação continuada ou entre a educação popular, trazida por Ceccim (2005, p.14)<sup>0</sup>. A diferença básica está na natureza político-pedagógica da EPS, sem o qual não há engajamento ou “escuta da *polis* em seus anseios e necessidades” (PACHECO, 2019, p.30)<sup>0</sup>, e esse cenário precisa ser democrático, para que se consolide o inédito-viável ou o vir a ser, proposto por Freire (1970)<sup>0</sup>. Assim como a elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP) não deveria ocorrer por um indivíduo ou como produto de consultoria externa à comunidade, porque só faz sentido se for construção coletiva, o mesmo se dá com os processos de EPS. Seria incongruência ministrar cursos ou capacitações de EPS sem que os ministrantes estejam abertos à dinâmica da colaboração, após envolvimento com as equipes.

Os tutores e supervisores do GES bem sabem que, em se tratando de educação permanente, não cabe ensino, mas cabe muito aprendizado, porque EPS só se realiza quando nela se vive a intersubjetividade.

## Referências

- ALMEIDA, Érika Rodrigues; MARTINS, Adriano Ferreira; MACEDO, Harineide Madeira; PENHA, Rodrigo Chávez. More Doctors in Brazil Project: an analysis of Academic Supervision. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação (Botucatu)**, v. 21 (Supl.1), p. 1291-300, 2017.
- \_\_\_\_\_, Érika Rodrigues; MACEDO, Harineide Madeira; SILVA, José Carlos. Gestão federal do Programa Mais Médicos: o papel do Ministério da Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação (Botucatu)**, v. 23 (Supl.1), p. 1-11, 2019.
- AGUIAR, Raphael Augusto Teixeira; MACEDO, Harineide Madeira. O Programa Mais Médicos em áreas remotas: a experiência do Grupo Especial de

Supervisão no Pará, Brasil. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação (Botucatu)*, v. 23 (Supl.1), p. 1-12, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). *Relatório Anual de Gestão – RAG 2016*. Brasília: MEC/SESu, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1996, de 20 de agosto de 2007. *Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. Brasília: MS, 2007

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013. *Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e nº 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências*. Brasília: PR, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). Portaria nº 585, de 15 de junho de 2015. *Dispõe sobre a regulamentação da Supervisão Acadêmica, no âmbito do Projeto Mais Médicos para o Brasil, e dá outras providências*. Brasília: MEC/SESu, 2015.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10 (4), p.975-986, Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (2ª ed.). 1970.

DIAS, Anderson Sales. *A Supervisão Acadêmica no Projeto Mais Médicos para o Brasil: a experiência do Grupo Especial de Supervisão*. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Faculdade da Saúde, Universidade de Brasília. Brasília, DF.

GOMES, Luciano Bezerra; MERHY, Emerson Elias. Colaborações ao debate sobre a revisão da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde In: *A educação permanente em saúde e as redes colaborativas: conexões para a produção de saberes e práticas*. GOMES, Luciano Bezerra Gomes; BARBOSA, Mirceli Goulart; FERLA, Alcindo Antônio (orgs) – Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016. 272 p.

LEMONS, Felipe Magalhães. *Usos e potenciais das metodologias ativas em EPS pelas equipes de saúde: estudo de caso*. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão da Clínica) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

LUNA, Willian Fernandes; ÁVILA, Bruna Teixeira; BRAZÃO, Carlos Fabrício Fernandes; FREITAS, Fernanda Pereira de Paula; CAJADO, Luciana Corrêa de Sena; BASTOS, Luiz Octávio de Araújo. *Projeto Mais Médicos para o Brasil em áreas remotas de Roraima, Brasil: relações entre médicos e Grupo Especial de Supervisão*. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação (Botucatu)*, v. 23 (Supl.1), p. 1-14, 2019.

MOREIRA, Márcia Chaves. *Educação permanente em saúde: uma revisão de literatura científica*. 2010. Monografia (Pós-Graduação em Práticas

Pedagógicas em Serviços de Saúde) - Grupo Hospitalar Conceição, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

PINTO, Heider Aurélio; OLIVEIRA, Felipe Proenço; SANTANA, José Santos Souza; SANTOS, Felipe de Oliveira de Souza; ARAÚJO, Sidclei Queiroga; FIGUEIREDO, Alexandre Medeiros; ARAÚJO, Grasiela Damasceno. The Brazilian More Doctors Program: evaluating the implementation of the “Provision” axis from 2013 to 2015. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação (Botucatu)**, v. 21(Supl.1), p.1087-101, 2017.

## ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA CRÍTICA: UM ESTUDO DE CASO

João Paulo Silva Barbosa (UFSJ)<sup>95</sup>

**Resumo:** Examinamos, no presente trabalho, a relação entre a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Consciência Linguística Crítica (CLC), além de realizar um estudo de caso. Recorremos, portanto, a dois pontos teóricos desenvolvidos por Fairclough: o modelo operacional das práticas de linguagem e a CLC. O estudo de caso baseou-se na análise discursiva de trechos da entrevista de Abraham Weintraub, atual ministro da Educação, concedida ao jornal *O Estado de S. Paulo*, em 30 de abril de 2019, na qual o ministro justificou o contingenciamento de recursos destinados às universidades federais. Nosso objetivo foi explorar aspectos significativos do campo da ACD, tais como as relações de poder/abuso de poder travadas no e pelo discurso. As propostas de contingenciamento vieram cercadas de controvérsias, principalmente quando o representante do Ministério da Educação (MEC) advogou pelos cortes de verbas de universidades federais que incitassem a balbúrdia. Grande parte da população acadêmica, diante de declarações tão polêmicas, alegou coerção e protestou severamente. Ao longo do trabalho, suscitamos instrumentos teóricos e metodológicos da ACD que têm auxiliado na investigação, a partir do texto/discurso, das relações de dominação e abuso de poder. Os fundamentos de Fairclough, tanto na ACD quanto na CLC, contribuíram com as questões suscitadas em nosso artigo, como a emancipação dos sujeitos e os processos de mudança social.

**Palavras-chave:** Discurso. Prática social. Análise Crítica do Discurso. Consciência Linguística Crítica. Abuso de poder.

### Considerações iniciais

Em entrevista concedida ao jornal *O Estado de S. Paulo* em 30 de abril de 2019, o ministro da Educação Abraham Weintraub inflou ainda mais os ânimos da população em relação ao pacote de medidas econômicas lançado pelo governo de Jair Bolsonaro. O contingenciamento de R\$ 5,8 bilhões na pasta da Educação mirou, principalmente, o financiamento do ensino superior público sob a alegação de que o mesmo minguava a oferta da Educação Básica, além de apresentar resultados aquém do esperado.

---

<sup>95</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Professor de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Ressaquinha, MG. E-mail: jjsig@hotmail.com



Sem especificar os critérios adotados no contingenciamento, o ministro chega a falar em corte de verbas de universidades que venham a promover "balbúrdia" e "eventos ridículos" e, nesse quesito, já constringe a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). As declarações de Abraham Weintraub coincidiram com volumosas manifestações, em todo o país, que vão contra a Reforma da Previdência e os cortes de subsídios da Educação.

Esse cenário político ruidoso, por conseguinte, traz pontos de tensão entre entes governamentais (Ministério da Educação) e a população (estudantes, professores, reitores, entre outros). Se por um lado, o bloqueio e/ou corte de verbas resguarda o erário do Estado, por outro compromete o direito público subjetivo a uma educação gratuita e de qualidade. Ademais, esse antagonismo sustenta as relações assimétricas de poder e orienta as ordens do discurso.

Diante do exposto, definimos como tema do presente artigo a relação entre a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Consciência Linguística Crítica (CLC), com vistas a um estudo de caso. Discorreremos, especificamente, sobre dois pontos teóricos desenvolvidos por Fairclough, o modelo operacional das práticas de linguagem e a CLC, para, em seguida, analisar discursivamente trechos da entrevista de Weintraub na matéria *MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já mira UnB, UFF e UFBA*<sup>96</sup>, de Renata Agostini, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 30 de abril de 2019.

Partimos da hipótese de que a depreciação do ensino ofertado pelas universidades públicas, manifestada no discurso do ministro, tende a encobrir a inexistência de critérios razoáveis que justifiquem o contingenciamento na pasta da Educação. O objetivo geral é investigar, a partir do filão teórico da ACD, as relações de poder/abuso de poder estabelecidas nas falas do ministro. São os objetivos específicos: demarcar posicionamentos ideológicos através dos usos linguísticos; identificar elementos textuais e discursivos que possam suscitar a CLC; destacar fatores responsáveis pela intervenção e mudança social.

O *corpus* submetido à análise consta de oito falas (23 orações), representadas em discurso direto na já mencionada matéria jornalística. A metodologia organiza-se em torno do quadro operacional das práticas de linguagem proposto por Fairclough (2001a), explorando a conexão entre as instâncias *texto*, *prática discursiva* e *prática social*. Na esfera do *texto*,

---

<sup>96</sup> Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20190430-45850-nac-12-mrt-a12-not>>. Acesso em 03 jun. 2019.

priorizamos a estrutura temática (Tema e Rema) das orações a partir dos aportes de Halliday e Matthiessen (2004). Na dimensão da *prática discursiva*, examinamos os processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Na *prática social*, investigamos as relações ideológicas e hegemônicas. Paralelamente a esse procedimento, mapeamos a confluência entre a ACD e a CLC, identificando caminhos possíveis a uma mudança social.

Ao discorrer sobre a ACD, nos fundamentamos em Fairclough (1989, 2001a, b, 2003, 2005), buscando subsídios em Magalhães (2001), Magalhães (2005) e Brent (2009). Recorremos a Fairclough (1992) para tratar da CLC e a Halliday e Matthiessen (2004), da estrutura temática.

O trabalho compõe-se de cinco seções. Na primeira, conceituamos texto e discurso no interior da ACD e, na seção subsequente, dissertamos sobre a ACD nas bases de Fairclough. Na terceira, exploramos o modelo tridimensional de análise do discurso e, nas duas últimas, tratamos da CLC e da estrutura temática/análise do *corpus*, respectivamente. Por último, dispomos as considerações finais.

### Concepção de *texto e discurso* no interior da ACD

Enquanto objeto da ACD, o *discurso* parte da relação entre linguagem e sociedade, sendo descrito, nas palavras de Fairclough (2005, p. 80), como diversas formas de representação da vida social. Como os estudos discursivos críticos associam os usos linguísticos aos fatos socioculturais e considerada a orientação textual da disciplina, a ACD, vez por outra, trata com equivalência as expressões *discurso*, *texto* e *prática social*. Por exemplo:

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro implica o discurso ser um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 90-91, aspas do autor).

Em nossa discussão, adotamos, por critérios puramente didáticos, certa estabilidade conceitual, evitando, assim, o risco de reduzir a uma só instância determinados termos e suas particularidades. Dessa forma, conceituamos *texto* como superfície material configurada sob os gêneros do discurso, podendo ele se originar, segundo Fairclough (2003), da estrutura ou da prática social, bem como dos agentes envolvidos nos eventos de interação. Para o autor (2001a), a matéria da análise textual pode ser descrita a partir de itens como vocabulário, coesão, gramática, estrutura textual. O *texto*, como veremos na seção dedicada ao modelo tridimensional de análise do discurso, é também um estrato discursivo, um nível das práticas de linguagem.

A Gramática Sistemico-Funcional (GSF), de Halliday e Matthiessen (2004), fornece subsídios muito satisfatórios às metodologias de pesquisa filiadas à ACD, por isso nos valem dessa teoria para dimensionar um pouco mais o termo *texto*. A GSF sustenta o fundamento de que a língua, em suas ocorrências textuais (oração), mantém-se agregada a processos culturais e sociais (contextos de cultura e de situação). A visão sistêmica dos estratos de linguagem (texto inserido em contextos), proposta pelos autores, ordena os elementos que se investigam no texto (léxico-gramática) e no contexto (metafunções e gêneros do discurso). *Texto*, sob esse viés, é um produto material, um *locus* onde se concentram os elementos fonológicos e grafológicos, o fraseado e os significados. O *texto* cumpre propósitos comunicativos na agenda social, sob a formatação de gêneros do discurso, estando a sua elaboração atrelada a esferas mais amplas/contextos.

*Discurso*, por sua vez, é um domínio bem mais difuso e costuma sofrer oscilação conceitual nos diferentes campos do conhecimento que dele fazem uso. Hodge e Kress (1988, p. 6), a exemplo, concebem-no como processo social em que os textos se encontram inseridos. Os autores, situados no campo da Semiótica Social, apresentam muitos pontos de simetria com a ACD, entre eles (e talvez o principal), o fator "social" presente na relação dialética com a linguagem.

Fairclough (2001a, b), nos domínios da ACD, define *discurso* como *prática social*, ou seja, um modo de ação e representação historicamente localizado, culturalmente sensível e em constante relação com outras faces do social e com outros estratos de mundo (social, biológico, físico *etc.*). A dialógia entre discurso/prática social e estruturas sociais é, sobretudo, uma relação de interdependência. Em outras palavras, ao passo que o discurso é construído e regulado pela estrutura social, ele também a constitui e determina. Fairclough (1989) assegura que a ação e o efeito de um sobre o outro promovem a continuidade e a mudança social.

Nos estudos críticos do discurso, *prática social* pode ser tratada como um macronível das práticas de linguagem (conforme se especifica na seção *O modelo tridimensional de análise do discurso*) ou como o próprio discurso em si. Neste último caso, a expressão tem seu conceito expandido, passando a englobar nossas relações de personagens/atores dentro de uma materialidade e de um contexto histórico particularizado. *Prática social* passa a ser o discurso como produto final, um complexo que abriga as relações sociais, os fenômenos mentais de linguagem e as atividades materiais/textos.

Fundamentado nas metafunções da Linguística Sistemico-Funcional (LSF), Fairclough (2001a) assevera que o discurso participa da constituição, no âmbito da sociedade e da cultura, das identidades e relações sociais (funções identitária e relacional, respectivamente) e dos sistemas de conhecimento e crença (função ideacional). Resumidamente, a função identitária se concentra nos estabelecimentos das identidades sociais no discurso, priorizando o modo dos textos (forma falada ou escrita). A função relacional cuida da maneira como as relações sociais entre os participantes da interação são representadas e negociadas, dando relevo ao teor dos textos (formal, informal, oficial, íntimo, casual). A função ideacional se dedica aos modos retóricos (argumentativo, expositivo, descritivo), através dos quais os discursos representam a realidade.

Considerada a projeção do termo, Fairclough (2003) dilata a visão de que o discurso apenas representa a realidade, ele também a projeta num contingente de possibilidades. Nesse sentido, diferentes projetos do real passam a coexistir, sob diferentes discursos:

Os discursos constituem parte dos recursos que as pessoas estabelecem no relacionamento umas com as outras — mantendo separados um do outro, cooperando, competindo, dominando — e na tentativa de alterar as formas pelas quais eles se relacionam entre si (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

## A ACD nas bases de Fairclough

A ACD situa-se na interface entre a Teoria Social Crítica e a LSF e a sua constituição epistemológica recebeu contribuições das noções de discurso de Foucault, da Análise do Discurso, das concepções bakhtinianas de intertextualidade, da Filosofia (visão gramsciana de hegemonia; perspectiva de ideologia de Althusser e Thompson), da Sociologia (noção de estrutura social, de Giddens), da Pragmática (Atos de Fala). Logo, a ACD é

uma abordagem teórico-metodológica/analítico-discursiva de natureza transdisciplinar que investiga a linguagem em conjugação com a vida social.

Fairclough (2001b, p.35), a partir de sua perspectiva sociocultural, define a ACD:

Por análise "crítica" do discurso quero dizer análise do discurso que visa a explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos, e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; a investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações e lutas de poder, sendo formados ideologicamente por estas; e a explorar como a opacidade dessas relações entre o discurso e a sociedade é ela própria um fator que assegura o poder e a hegemonia (aspas do autor).

O objetivo da ACD, em linhas gerais, consiste em analisar as relações sociais (conflitos, identidades, abuso de poder, racismo, gênero, sexismo, discriminação, preconceito *etc.*) materializadas nos textos e, normalmente, encobertas e legitimadas nos discursos (institucional, político, midiático) que circulam na sociedade contemporânea, bem como "[...] aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas sobre outras" (FAIRCLOUGH, 1989, p. 1).

A respeito dos alcances da ACD, Magalhães (2005, p. 3) afiança que

A ACD oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social.

Nesse mesmo sentido, Fairclough (2001a, p. 58-59) reverbera que

O que se busca é uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e a heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais.

O aspecto *crítico* dessa teoria reside no ponto de que a descrição textual é inseparável do contexto social. Logo, toda análise do discurso é também uma análise social e busca compreender as mudanças na linguagem e na sociedade. As pesquisas realizadas em ACD focalizam situações sociais e políticas, com vistas a intervir em erros e injustiças materializados nos discursos e instaurados na sociedade, evidenciando a ideologia e a hegemonia que os subjazem.

*Crítica*, para Fairclough (1989), tem o intuito de des-cobrir (trazer à luz) a conexão entre linguagem, poder e discurso presente na constituição de textos e discursos. O autor (2001a), na obra *Discurso e mudança social*, alarga essa compreensão; *crítica* passa a significar também intervenção em prol da mudança social, assumindo o papel de tornar visível a ligação das coisas e de deslegitimar o poder.

Pelo fato de Fairclough ser vinculado à Sociologia Crítica de Frankfurt, o termo *crítica* torna-se, sobretudo, uma afiliação epistemológica. A ACD, principalmente nas bases do autor, é textualmente orientada e lida com o texto em sua ocorrência na estrutura social. Na seção a seguir, apresentamos um modelo operacional de análise crítica do discurso, acionando três categorias básicas: *texto*, *prática discursiva* e *prática social*.

## O modelo tridimensional de análise do discurso

Fairclough (2001a) propõe um modelo tridimensional de análise do discurso a partir das instâncias *texto*, *prática discursiva* e *prática social*, conforme se nota na figura a seguir:

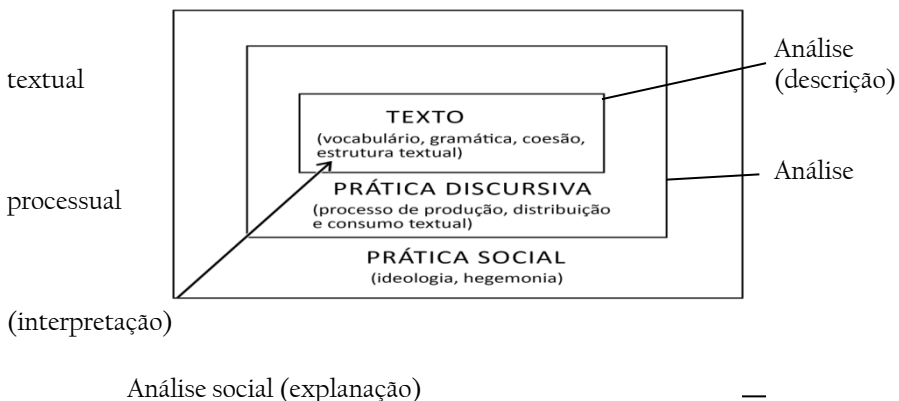


FIG. 1: Modelo tridimensional de discurso  
Fairclough (2001a, p. 101). Adaptada.

O quadro acima, tomado por uma perspectiva decrescente, assim como sinaliza a seta, nos mostra que os textos são submetidos a processos de produção, distribuição e consumo e esses processos, por sua vez, são regidos por um contexto sociocultural. *Discurso*, aqui, se mostra como uma ocorrência simultânea do *texto*, *prática discursiva* e *prática social*. Fairclough (1989, 2001a) assegura que a análise crítica dos discursos deve inter-relacionar essas três dimensões, pois "[...] é nas interconexões entre texto, prática discursiva e prática social que o analista crítico encontra as disjunções que precisam ser descritas, interpretadas e explicadas" (BRENT, 2009, p. 131).

A dimensão *texto* engloba vocabulário (conotação, denotação, metáforas), gramática (transitividade, modo/modalidade, tema/rema), coesão (lexical e gramatical) e estrutura textual (controle interacional, polidez, modalidade, *ethos*). Os elementos dessa categoria podem ser descritos sob a forma de análise textual, além de possibilitar a análise processual.

A *prática discursiva* contempla os processos de produção (intertextualidade, interdiscursividade, Atos de Fala), distribuição (cadeias intertextuais e suas possibilidades de audiência) e consumo dos textos (coerência, pressupostos, aspectos interpretativos). A análise processual, característica dessa instância, também acolhe os fatores de democratização, comodificação e tecnologização. A democratização visa a minimizar a desigualdade e a dominação discursiva presente nos grupos sociais. A comodificação associa as relações sociais ao consumo e à produção de bens. A tecnologização busca compreender a função das tecnologias envolvidas em determinados eventos discursivos, suscitando o uso burocrático ou administrativo do conhecimento necessário às mudanças sociais.

A *prática social* se dedica a aspectos mais fluidos, tais como a ideologia (o valor cultural de determinados usos linguísticos, processos de pressuposições textuais *etc.*) e a hegemonia (relações de poder advindas de instituições políticas, econômicas, religiosas, entre outras). A ideologia e a hegemonia possuem propriedades opacas, pois não são palpáveis nem facilmente percebidas. A análise social também contempla o contexto imediato do texto (situacional) e o contexto das práticas institucionais (cultural).

A concepção tridimensional se revela uma eficiente ferramenta de investigação dos eventos discursivos, pois reúne as análises textual, processual e social. A inter-relação dessas análises afetam as ordens do discurso, oferecendo-nos, assim, amplos padrões para desenvolver análise(s) crítica(s) do discurso. Fairclough (2001b, p. 34) define ordem do discurso como a totalidade de práticas de discurso de uma instituição e as relações (complementaridade, inclusão/exclusão, oposição) firmadas entre elas. Magalhães (2001, p. 19) apresenta outros elementos que interferem nas ordens do discurso, tais como: o gênero, o tipo de atividade, o estilo e o próprio discurso.

O modelo operacional em discussão aventa que as mudanças sociais ocorrem a partir de alterações nas ordens do discurso, entre elas: transgressão, cruzamento de fronteiras, ruptura das convenções existentes, fundação de novos preceitos, controles de variação linguística. Essas mudanças podem reproduzir ou ruir o poder hegemônico que perpassa as relações sociais.

## A CLC

As obras *Discourse and Social Change* e *Critical Language Awareness*, assinadas por Fairclough e contemporâneas de 1992, dedicam-se à ocorrência de problemas sociais a partir da linguagem. Enquanto na primeira Fairclough considera domínios mais amplos como a globalização e o capitalismo, na segunda o autor se atém ao campo educacional da Inglaterra num corte temporal que inclui a década de 1980 e o início do anos 1990.

O autor, ao editar *Critical Language Awareness*, reúne uma coletânea de artigos de variados pesquisadores, a fim de explorar a terminologia *Consciência Linguística Crítica*, bem como apresentar sua afiliação epistemológica à ACD. Por ser Fairclough vinculado ao pensamento da Sociologia Crítica da Escola de Frankfurt, o termo *consciência* pode ser entendido como percepção dos usos e efeitos da linguagem. Munidos de consciência, os sujeitos não apenas percebem a realidade social, como também promovem intervenções.

O rompimento dos ciclos de dominação se efetiva a partir da conscientização dos sujeitos que se encontram submetidos às ordens do discurso em seu meio ambiente social. A esse respeito, Fairclough (2001a, p. 292) asserta:

Nesse sentido, venho argumentando com colegas em outras ocasiões (Clark *et al.*, 1988; Fairclough e Ivanic,



1989; Fairclough, 1992) a favor de um elemento de 'Consciência Linguística Crítica' (CLC), na educação linguística de todos os alunos, que poderia fornecer-lhes o conhecimento para iniciar as mudanças em suas próprias práticas discursivas, e nas práticas discursivas de sua comunidade (aspas do autor).

Através dessa "educação linguística", os sujeitos podem refletir sobre os discursos que consomem e (re)produzem, levando em conta as forças hegemônicas e ideológicas, bem como as formas de conhecimento e as crenças, envolvidas nos eventos de interação. Esse fator de consciência, chamado por Fairclough (1992, 2001a) de Consciência Linguística Crítica (CLC), possui um efeito emancipatório sobre sujeitos, pois viabiliza e conduz a mudança social.

As pesquisas em ACD não apenas exploram o discurso inserido na estrutura social, mormente promovem a autorreflexão, a conscientização e a cidadania. E é nesse empreendimento da ACD que a CLC tem sua origem, surgindo como um instrumento para nos livrar das coerções sociopolíticas e do poder opressor encoberto nos discursos institucionais.

Ao forjar o termo CLC, Fairclough (1992) tinha em mente o contexto educacional britânico que, desde a década de 1980, já advogava pela formalização da Consciência Linguística (CL) no currículo escolar. Para o autor, o movimento de CL na educação deve anteceder a produção de conhecimento sobre linguagem, além de se encarregar das preocupações sociais. O fator CLC, presente em uma educação linguística efetiva, compromete-se em trazer à luz as relações de poder imbricadas na linguagem. Logo, a CLC põe-se como uma condição para a cidadania e para a democracia:

As pessoas não podem ser cidadãos efetivos numa sociedade democrática se a sua educação as restringe da consciência crítica dos elementos essenciais do seu ambiente físico e/ou social. Se nos responsabilizamos com uma educação que forneça recursos à cidadania, a consciência crítica das práticas de linguagem de uma dada comunidade discursiva é um direito (FAIRCLOUGH, 1992, p. 6).

A CL e a CLC afetam as capacidades de linguagem, aprimorando-as, potencializando-as. No âmbito escolar, por exemplo, os alunos já trazem consigo uma vasta experiência linguística. O professor, através de ações reflexivas e de metodologias sistemáticas, associa a essa experiência a CLC,

mostrando-lhes como a linguagem pode ser regulatória, (im)polida, (des)respeitosa, (in)adequada, (ir)responsável, (des)empoderada. A partir de então, o aprendiz, indivíduo em formação, passa a vislumbrar as implicações dos discursos que produz, reproduz e consome, tornando-se, portanto, mais consciente e crítico em relação aos processos sociais dos quais faz parte.

### **Estrutura temática das orações e análise discursiva do *corpus*: investigação das relações de poder**

Nesta seção, nos dedicamos à organização textual das falas do ministro, dando proeminência à estrutura temática das orações. Halliday e Matthiessen (2004) propõem a divisão da sentença em duas subestruturas, *Tema* e *Rema*. O *Tema*, ocupante da posição inicial do enunciado, é ponto de partida da mensagem, o elemento que orienta a elaboração da sentença. O *Rema* é a parte subsequente ao *Tema*, ele abriga o desenvolvimento das informações e a progressão das ideias.

A seguir, dispomos o *corpus* (também chamado de fragmento), estabelecendo, através de colchetes, a divisão das orações em *Tema* e *Rema*. Esclarecemos, antecipadamente, que alguns Temas foram identificados através do processo de coesão textual e que, ao longo da análise, resgatamos informações da matéria, no intuito de trazer maior clareza as nossas colocações.

#### **Fragmento 1**

"Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas".

- 1) [Universidades] [terão verbas reduzidas.]
- 2) [que = universidades] [estiverem fazendo balbúrdia.]
- 3) [em vez de] [universidades] [melhorar o desempenho acadêmico.]

#### **Fragmento 2**

"A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo".

- 4) [A universidade] [deve estar com sobra de dinheiro.]
- 5) [para] [a universidade] [fazer bagunça e evento ridículo.]

#### **Fragmento 3**

"A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking".

- 6) [A lição de casa] [precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia.]

7) [Universidade] [estar bem no *ranking*.]

#### Fragmento 4

"têm logicamente o direito de se expressar".

8) [Universidades/Universitários] [têm logicamente o direito.]

9) [Universidades/Universitários] [de se expressar.]

#### Fragmento 5

"Só tomaremos medidas dentro da lei. Posso cortar e, infelizmente, preciso cortar de algum lugar".

10) [Nós] [só tomaremos medidas dentro da lei.]

11) [Eu] [posso cortar.]

12) [e] [infelizmente] [eu][preciso cortar de algum lugar.]

#### Fragmento 6

"Para cantar de galo, tem de ter vida perfeita".

13) [Para] [você] [cantar de galo.]

14) [Você] [tem de ter a vida perfeita.]

#### Fragmento 7

"Se aluno se machucar por causa de festa, cortaremos verba".

15) [Se] [aluno] [se machucar por causa de festa.]

16) [Nós] [cortaremos verba.]

#### Fragmento 8

"Quando vão na universidade federal fazer festa, arruaça, não ter aula ou fazer seminários absurdos que agregam nada à sociedade, é dinheiro suado que está sendo desperdiçado num país com 60 mil homicídios por ano e mil carências".

17) [Os alunos] [quando vão na universidade federal.]

18) [Os alunos] [fazer festa, arruaça.]

19) [Os alunos] [não ter aula.]

20) [Ou] [os alunos] [fazer seminários absurdos.]

21) [que= seminários absurdos] [agregam nada à sociedade.]

22) [é] [dinheiro suado.]

23) [que = dinheiro suado] [está sendo desperdiçado num país com 60 mil homicídios por ano e mil carências.]

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a posição de Tema confere aos elementos oracionais maior evidência textual e, em nosso *corpus*, há uma ampla variedade temática, prevalecendo, contudo, os termos "universidades" (08 ocorrências; orações 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9), "universitários/alunos" (07 ocorrências; orações 8, 9, 15, 17, 18, 19 e 20) e "eu/nós" (04 ocorrências; orações 10, 11, 12 e 16).

Os Temas *universidades* e *universitários/alunos* ligam-se a Remas formados por itens lexicais extremamente pejorativos: *bagunça*, *eventos ridículos*, *balbúrdia*, *feira*, *arruaça*, *seminários absurdos*. Essa formatação oracional estereotipa o ensino superior federal, uma vez que aos elementos temáticos é atribuída grande irresponsabilidade e baixo rendimento. Por mais questionáveis que sejam, as declarações de Weintraub assumem dimensões institucionais, afinal de contas tratam-se de dizeres do representante do MEC. Considerando-se a posição social e política do ministro, seu discurso se torna um discurso institucional munido de instrumentos para exercer o controle social, para construir uma identidade depreciada das instituições federais, para difundir crenças que preterem a importância científica, social e cultural das universidades públicas.

O fator CLC nos chama à atenção para uma fala sem modalizações e em nada relativizada, típica de discursos uníssonos e que defendem um regime de verdade totalitário. Constatamos, não pelos fatos econômicos em si, mas pela verbalização do próprio ministro, que o corte de verbas se baseia em critérios puramente abstratos, em uma visão subjetiva do que poderia ser um mau trabalho prestado pelas universidades. O enunciador, em momento algum, pautou-se em dados estatísticos concretos, tampouco reconheceu, ainda que minimamente, a importância das universidades.

Nas orações 8 e 9 do Fragmento 4, ao se falar em *direito de se expressar*, o enunciado traz um tom mais democrático, no entanto o teor irônico, presente nas orações 13 e 14 do Fragmento 6, fragiliza um pouco essa ideia. Quando se compara o *direito de se expressar* a *para cantar de galo*, os significados ligados ao campo semântico de democracia são constrangidos pela ideia de autoritarismo. Além disso, através do Tema *eu/nós*, o enunciador conclama o poder de sua autoridade, o que inclui o uso de punições: *só tomaremos medidas dentro da lei, posso cortar, preciso cortar de algum lugar, cortaremos verba*.

Essa breve análise atesta a nossa hipótese de que a desqualificação das universidades federais por parte do ministro encobre a falta de critérios plausíveis para justificar o severo contingenciamento no departamento da Educação. Conjecturamos, por fim, que o congelamento e o corte de verbas, em si, não configuram abuso de poder. O abuso se instaura na manipulação discursiva, no tratamento subjetivo dos fatos, na opressão do outro cujo discurso se põe em concorrência.

É válido lembrar que, paralelamente e após a publicação da matéria, houve manifestações significativas nas redes sociais e nas ruas, no intuito de rever a política de contingenciamento, ilustrando o que chamamos, neste trabalho, de intervenção social. Somado a isso, o Ministério Público Federal moveu uma ação civil pública na Justiça Federal do Rio Grande Norte contra

o ministro da Educação e a União, por danos morais coletivos causados a alunos e professores de instituições públicas de ensino.

Reconhecemos que a natureza do *corpus* foi determinante para a produção de dados e significados. É por isso que os resultados alcançados na presente investigação não devem se projetar para além dos objetivos traçados para esta pesquisa. Nossa ação se concentrou apenas nas falas retiradas de uma entrevista e realocadas na matéria do jornal *O Estado de S. Paulo*. Essas falas, se mantidas na entrevista, podem produzir outros efeitos de sentido numa eventual análise. Temos consciência de que a retextualização das falas na matéria de Renata Agostini dá relevo ao autoritarismo do ministro, podendo sensibilizar o leitor no sentido de solidarizar-se com as universidades e os universitários. Discursivamente, a solidariedade é um investimento de poder.

Mesmo sendo críticos ao contingenciamento e ao rebaixamento moral das instituições federais de ensino, não assumimos, aqui, uma postura de militância. O que nos compete é analisar as ordens do discurso que se relacionam através de oposição. Ao passo que a prática social do ministro esgarça as universidades, *O Estado de S. Paulo* colabora com um discurso de resistência. Essa divergência impulsiona as mudanças históricas e reflete o panorama político do Brasil, sinalizando a dificuldade do atual governo em estabelecer dentro de sua agenda a prioridade do ensino superior federal.

### Considerações finais

As pesquisas chanceladas pela ACD trazem à tona os mecanismos de poder e controle social manifestados nos textos. A análise que desenvolvemos priorizou a identificação de um problema da realidade brasileira, elencou os obstáculos a serem suplantados (o que envolveu uma análise de conjunturas e de práticas sociais), situou o problema na prática social (relações de poder), apontou possíveis maneiras de superar os entraves presentes no discurso (CLC).

A conexão das práticas de linguagem direcionou a metodologia, produzindo os resultados anteriormente problematizados. A descrição textual (Tema/Rema), correlacionada ao processo de interpretação e à explanação social, nos possibilitou estruturar a dinâmica do poder. De mais a mais, a CLC, ao longo desse procedimento, expôs as forças hegemônicas e os posicionamentos ideológicos através dos usos linguísticos.

As declarações do ministro, o cerceamento das universidades, a reivindicação estudantil nas redes e nas ruas e a mobilização do Ministério Público Federal apontam que o embate entre diferentes esferas sociais é

decorrência de conflitos entre as ordens do discurso (discursos regulatórios *versus* discursos de resistência, por exemplo). E é nesse contexto de luta que os sujeitos emancipados exercem a cidadania e fortalecem a democracia. A visada política e ideológica, tão marcante em nosso trabalho, configura-se entre os fundamentos da ACD e, por conseguinte, perpassa todo o constructo teórico de Fairclough, inclusive em suas produções mais recentes, nas quais o autor tem se dedicado à globalização e ao Novo Capitalismo.

## Referências

- BRENT, Guilherme Rocha. Análise Crítica do Discurso: uma proposta transdisciplinar para a investigação crítica da linguagem. In: PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de; LIMA, Cássia Helena Pereira (Org.). **Incursões semióticas: teoria e prática de Gramática Sistemico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 118-136.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Critical language awareness**. London: Longman, 1992.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001a.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001b. p. 31-81.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis. **Marges Linguistiques**, n. 09, p. 76-94, 2005.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.
- HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social semiotics*. [s.l.]: Polity Press, 1988.
- MAGALHÃES, Célia Maria. A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001, p. 15-30.
- MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a Análise Crítica do Discurso. *D.E.L.T.A.* n. 21 (especial), p. 1-10, 2005.

## VALORES ÉTICOS E MORAIS PARA FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luane Diniz Dos Santos (UFC)<sup>97</sup>

Karla Gerlânia Pereira (URCA)<sup>98</sup>

Lidiane Diniz Dos Santos (URCA)<sup>99</sup>

Sâmia Maria Lima Dos Santos (URCA)<sup>100</sup>

**Resumo:** Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dispositivo legal que legitima a educação no nosso país, no título IV, do artigo 29, diz que: A educação infantil, 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Portanto faz-se necessário repensar as práticas adotadas visando o desenvolvimento das crianças, respeitando seus direitos de aprendizagens e o projeto pedagógico da instituição para contribuir na formação do educando. O projeto intitulado “Formação do caráter na educação infantil em valores humanos” inserido no ano de 2017 em 16 creches de todo município de Missão Velha Ceará. Busca promover o desenvolvimento por meio dos cinco valores humanos universais, são eles: verdade, ação correta, paz, amor e não violência. Através deles busca-se encontrar na essência de cada criança o seu melhor, de forma lúdica e significativa. Partindo desses pressupostos, foi incluída na rotina diária das Creches, por meio do projeto de Lei 397/2017 práticas pedagógicas em valores humanos, norteadas pela ludicidade e interações dois aspectos já especificados na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O trabalho consiste em relato de experiência e levantamento bibliográfico se sustentando se em autores como SAI BABA, 2000, MARTINELLI, 1999, CORIA-SABINI e OLIVEIRA, 2002 entre outros.

**Palavras-chave:** Formação Infantil em valores humanos

### Introdução

Este trabalho propõe dialogar questões pertinentes a construção e desenvolvimento do caráter na Educação Infantil considerando a criança de forma integral, sujeito com direitos e capacidades a serem desenvolvidas. No

---

<sup>97</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UFC); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN). E-mail: luanedinizdossantos@gmail.com

<sup>98</sup> Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: kgerlania@gmail.com

<sup>99</sup> Universidade Federal do Cariri (URCA). E-mail: lidsantos@gmail.com

<sup>100</sup> Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: samalisantos@gmail.com

contexto atual da Educação Infantil brasileira, percebemos uma ênfase maior das escolas no aspecto cognitivo em detrimento das demais dimensões. Isso afeta todo o aprendizado no campo educacional, uma vez que é preciso preparar a criança para a vida e não para o mero acúmulo de informações.

As instituições de Educação Infantil possuem papel importante na construção da identidade da criança e exercício para sua cidadania, como também desenvolvem por meio de suas rotinas aspectos emocionais, afetivos, psicológicos e físicos de forma intencional buscando integrar todas as aprendizagens. Estes fatores emocionais e afetivos se sustentam no projeto intitulado: *“Formação do caráter na Educação Infantil em valores humanos”*. Diante do que foi pontuado, a cidade de Missão Velha-CE através da Secretaria Municipal de Educação, buscou uma maneira efetiva de modificar esse cenário, gerando o Projeto de Lei: 397/2017 que dispõe sobre as diretrizes para a formação integral na Educação Infantil, formação complementar dos professores e adequação do projeto pedagógico das escolas.

Firmou-se uma parceria com a empresa Sítio Barreiras Fruticultura LTDA, Ministério Público do Estado do Ceará - MPC e Movimento Abraçar da ASSOCIAÇÃO DOUGLAS ANDRIANI- ADA. Este movimento nasceu, em uma das regiões mais violentas de Campinas-SP, com o professor Carlos Sebastião Andriani, fundador de uma creche e pré-escola, cujo modelo educacional está pautado na formação do caráter com base nos valores humanos. Dado esse passo, traçamos como missão do projeto no município promover Educação Infantil, com ações pedagógicas voltadas para a formação do caráter, de modo a garantir o desenvolvimento integral da criança. ” A partir do estabelecimento da missão, respeitando o projeto pedagógico da rede, foram propostas a vivência prática dos cinco valores humanos fundamentais: verdade, ação correta, paz, amor e não violência. Esses, por sua vez, fazem parte do Programa de Educação de valores humanos, utilizadas pela ADA cujos fundamentos estão na filosofia educacional de Sathya Sai Baba, que estão em conformidade com o objetivo de educação propostos na legislação do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

A proposta do projeto se alicerça no desenvolvimento integral da criança por meios de práticas e rotinas diárias que buscam valorizar e resgatar os valores inato ao homem, pois, apenas a espécie humana pode desenvolver de modo racional sentimentos e ações de modo reflexivo e planejado.



Para alcançar nosso objeto de estudo traçamos três caminhos distintos, porém, se entrelaçam e se completam tornando-se indissociáveis em alguns momentos. A formação continua dos professores para desenvolver em sala de aula as práticas dos valores, a família na escola, apoiando o trabalho e por fim impactar com isso na construção da cidadania das crianças. Faremos uso do aporte teórico por meio dos estudos de SAI BABA, 2000, MARTINELLI, 1999, CORIA-SABINI e OLIVEIRA, 2002 entre outros.

### Objetivo Geral,

Este trabalho tem como intuito relatar o desenvolvimento de um projeto que estar sendo trabalhado nas creches na cidade de Missão Velha-CE, com o intuito de apresentar ao leitor caminhos e resultados alcançados.

### Objetivos Específicos

- Compartilhar vivências que possam promover o desenvolvimento integral por meio dos valores humanos, utilizando a sala de aula para consolidar a aprendizagem.
- Mostrar a importância dos valores humanos na educação infantil para minimizar violência e atitudes de desrespeito.
- Estudar ações pedagógicas para a formação do caráter, de modo a garantir o desenvolvimento integral da criança
- Valorizar os valores já adquiridos por cada uma e propiciar mecanismos capazes de desenvolver os que estão em processo de construção.
- Socializar a experiência do projeto mostrando sua contribuição para aprendizagem significativa.

### Metodologia

O projeto iniciou-se em 2017 em creches. Os resultados conseguiram atingir os objetivos esperados e logo se transformou em projeto de lei n° 397/2017. Os professores passaram por formação continuada e à medida que o conhecimento ia sendo assimilado os mesmos colocavam em prática na sala de aula através de ações conjuntas e práticas compartilhadas.

O projeto estar sendo acompanhado por uma equipe especializada na área cujo objetivo é capacitar os profissionais para desenvolver habilidades e competências nos trabalhos. A primeira semana foi apenas de observação visando a aceitação do público, em outro momento passou por intervenções

para se adequar a necessidade de cada região que atendia. Por último foram feitas as coletas dos dados e depoimentos dos integrantes do projeto e familiares das crianças cujo comportamento sofreram grandes alterações principalmente na parte a diversidade e respeito as diferenças.

Atualmente toda rede trabalha em sua rotina diária de forma concreta. Os profissionais se adequaram e exercem com excelência as propostas do projeto em parceria com toda equipe escolar, fortalecendo vivências e criando ambientes de condutas agradáveis que propiciem segurança e conforto para os alunos.

## Referencial teórico

Por qual razão é tão importante a formação do caráter na Educação Infantil? Segundo a neurociência, o desenvolvimento infantil é a base do desenvolvimento humano, pois como afirma Marta Pires, nos primeiros anos se determinam certos marcadores, que permanecerão ativos por toda a vida do indivíduo, um período crítico para o desenvolvimento de um bom caráter. O conceito de caráter professado por Sai Baba pode ser resumido como sendo a prática diária das virtudes potenciais agregadas ao ser humano, como a paciência, a tolerância, a compaixão, a integridade, a humildade, entre outras, bem como o equilíbrio entre pensamento, palavra e ação. (Barreto, 2006, p.132)

A família desempenha um papel crucial na formação de um ser humano capaz de lidar com o meio e com os outros seres humanos, pois fornece tanto os genes quanto o meio social nos quais tais habilidades são determinadas e construídas. Contudo, algumas famílias não conseguem criar ambientes propícios e isso tem resultados nefastos para os seus filhos. A LDB no título II, do artigo 1º, nos aponta que "a educação é dever da família e do Estado". Se a família em termos de lei divide a responsabilidade de educar com a escola, faz-se necessário que as instituições família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade. Cientes desse importante papel e movidas pelo desejo de compreender o contexto que envolvia a vida familiar dos alunos para que as experiências com os valores humanos vivenciados em sala se efetivassem nos lares, iniciamos o projeto. De acordo com a LDB em seu artigo 27 inciso I afirma "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática".

Em 2017 afim de unificar o currículo nacional vem a público a BNCC. De acordo com a BNCC existe um caminho com o modelo de pessoas

que queremos formar e como se pode chegar em um consenso definido pelos campos de experiências, objetivos da aprendizagem e princípios norteadores, de modo que todas as crianças tenham direito ao desenvolvimento de forma completa: o cognitivo, afetivo, motor e social. Dessa forma o documento foi dividido em cinco grandes campos de aprendizagem: o Eu o outro e o nos, Corpo gestos e movimentos, Escuta fala pensamento e linguagem, Traços sons cores e imagens, e Espaço tempo, quantidades e transformações.

Traz também seis princípios norteadores garantindo o direito a conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. A partir dos princípios é possível observar de forma pertinente que os valores estão presentes na base de forma forte e concisa. A relação com outras pessoas amplia a construção de uma maneira individual de produzir, pensar e percebe-se. Entender a existência de outros modos de viver e modos de ver a vida. Construir a interdependência a autonomia e a interação com o meio social cultural e afetivo são colocados no enfoque.

Os valores humanos devem estar presentes em todos os espaços sociais em todo ser humano no entanto e no ambiente escolar que se faz mais através da relações diária no cotidiano. A escola tem o papel de permear a educação em valores humanos até porque existem temas geradores que se sustentam em preceitos éticos e morais. Para Martinelli 1999 “os valores humanos regem a humanidade sendo fundamentais para viver em sociedade e estabelecer relações pessoais de qualidade cultivando padrões de conduta satisfatório a espécie humana”. Essas ações permitem ao ser humano possuir posturas cheias de paz, honestidade, respeito, amor, gratidão, generosidade, harmonia, autoestima, autocontrole, entre outros subvalores inerentes ao homem.

Eles estão presentes em todas as religiões e filosofias, independente de raça, sexo ou cultura. São inerentes à condição humana. Os valores humanos dignificam a conduta humana e ampliam a capacidade de percepção do ser como consciência luminosa que tem no pensamento e nos sentimentos sua manifestação palpável e aferível. Eles unificam e libertam as pessoas da pequenez do individualismo, enaltecem a condição humana e dissolvem preconceitos e diferenças. [...] São inerentes ao homem as qualidades: Paz, Amor, Verdade, Ação Correta e Não Violência que constituem a concepção de excelência humana [...] (MARTINELLI, 1999, p. 17).

As crianças se espelham e seguem tentando imitar os adultos do seu convívio, partindo desse viés percebe-se a necessidade de formar professores nessa metodologia de ensino. Trata-se de um tema de fundamental importância diante das mudanças constantes no cenário educacional e histórico-social. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre práticas antigas e atuais de forma crítico-reflexiva, por meio das ações em valores humanos respeito, amor, paz, verdade, não violência e ação correta docente busca estratégias para solucionar os desafios encontrados no seu cotidiano. Assim, este docente reconstrói, renova-se frente às grandes mudanças educacionais que surgem em detrimento da sociedade afim de alcançar seu aluno da melhor forma.

Para mediar a construção da autonomia e emancipação sócio antropológicas, os profissionais da educação, pelo processo de formação continuada, realizam sua reinvenção e passam por uma metamorfose. Transformam se, destruindo-se como professores e construindo-se educadores pesquisadores. Tornam-se, progressivamente, agentes teórico práticos, docentes que mediam a formação humana e pesquisadores que investigam sua própria prática e sistematizam os conhecimentos nela produzidos. (MOREIRA, 2002, p. 25)

## Resultados e discussões

O projeto Formação do Caráter na Educação Infantil com base nos valores humanos, tem dado resultados práticos na formação de professores e melhorias na educação desta etapa citada em todo município, sinalizado tanto por colegas de profissão, como também pelos familiares das crianças envolvidas. Diante destes resultados e depoimentos, a experiência em Missão Velha está sendo exemplo para outras regiões que buscam melhorias na educação infantil como causa primária para a minimização da violência nas cidades.

O Movimento Abraçar criado pela Associação Douglas Andriani tem apresentado o Projeto desenvolvido em Missão Velha como um exemplo prático e positivo, despertado o interesse de prefeituras e empresários. A parceria entre instituição pública, empresa e ministério público tem dado

reforço para que a formação do caráter com valores humanos na educação infantil seja uma ação efetiva para a melhoria na sociedade.

A ADA – Associação Douglas Andriani, a empresa Sítio Barreiras Fruticultura Ltda e MPCE – Ministério Público do Ceará, apresentaram palestras nos municípios de Piracicaba, Ribeirão Preto e São José do Rio Preto. Divulgando o Movimento Abraçar onde Prof. Carlos Andriani – ADA fala sobre aspectos críticos na Educação Infantil, Dr. Hugo Mendonça do MPCE explana a importância da formação do caráter na primeira infância. Com isso, estes municípios citados já tem o projeto implantado e iniciado com a formação de multiplicadores. Em agosto, de 2019 será apresentado pela nossa Secretaria de Educação ao governador do Distrito Federal e sancionada a lei, para que assim aconteça a formação dos multiplicadores, posteriormente dos professores e assim essas ações cheguem até as salas de aulas.

Nesse caminhar, as nossas práticas pedagógicas no que se refere especificamente ao Projeto Formação do Caráter na Educação Infantil em valores humanos vem servindo com ancora para outros municípios e estados, nós podemos certificar o quanto ele tem sido valoroso no relacionamento das crianças com nós professores e especialmente com suas famílias, que passaram a frequentar mais a escola, envolver-se com mais intensidade na vida escolar dos seus filhos. Visitas realizadas pela equipe da Secretaria de Educação e entrevistas com os pais acerca do trabalho desenvolvido, pode-se perceber concretamente a satisfação deles em relação ao desenvolvimento dos seus filhos; com relação a nós, professores da rede, sentimos uma mudança significativa de atitudes que este projeto trouxe nas nossas relações pessoais e profissionais, somos mais motivados pela valorização do nosso trabalho e também por entender a importância da nossa profissão, com isso modificamos especialmente o nosso olhar para as crianças.

## Conclusão

Alguns teóricos defendem que todos os humanos são propícios a possuírem todos os valores, alguns mais aflorados que outros, porém todos são capazes de desperta-los porque já estão dentro deles. Martinelli (2003,p.15) diz “os valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana”. Eles são almejados por toda sociedade que estar carente dos princípios básicos para viver em paz consigo e com o próximo e não deve mudar sempre devem permanecer inalterados no ser humano.

Os valores humanos são essenciais para a formação do educando, pois é por meio deles que se formam cidadãos conscientes de que o respeito mútuo e a solidariedade, bem como as leis que regem a organização das relações de grupos, são os pilares de uma sociedade democrática. (CORIA-SABINI e OLIVEIRA, 2002, p. 47).

Para Martinelli os valores humanos regem a humanidade sendo fundamentais para viver em sociedade e estabelecer relações pessoais de qualidade cultivando padrões de conduta satisfatório a espécie humana.

Eles unificam e libertam as pessoas da pequenez do individualismo, enaltecem a condição humana e dissolvem preconceitos e diferenças. [...] São inerentes ao homem as qualidades: Paz, Amor, Verdade, Ação Correta e Não Violência que constituem a concepção de excelência humana [...] (MARTINELLI, 1999, p. 17).

A tarefa do professor é árdua, disseminar atitudes que favoreçam as práticas do projeto. Ser exemplo a ser seguido, ensinar valores que outrora apenas a família era responsável. Cultivar ambientes propícios para desenvolver todas as ações do projeto de forma clara e sucinta de modo que continue repercutindo durante toda vida do educando. Mediar a construção dos valores de forma significativa vem sendo objeto de estudo e preocupação sendo pautada no relatório de desenvolvimento das nações unidas como tema principal a ser estudado. A construção de uma nova sociedade de uma nova escola a partir de um modelo de educação.

O ensinamento só será possível mediante o exemplo. Partindo desse pressuposto a formação em valores humanos deve ser prática intrínseca já agregada a sua vida para ser um referencial para outros os alunos. Viver os valores por convicção e não por obrigação. O ser humanos precisa encontrar outro que tenha valores que seja humanamente bem informado sendo possível perceber a diferença e os benefícios que as ações em valores humanos corretas podem trazer para sua vida afim de construir uma sociedade mais humana igualitária e justa.

## Referências

- BARRETO, Maribel. *Teoria e Prática de uma Educação Integral*. Salvador: Sathyarte, 2006.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: junho. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: [mec.gov.br](http://mec.gov.br) Acesso em: 26 set 2012
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Valdir Kessamiguiemonde. **Construindo valores humanos na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2.ed. Brasília: MEC/SEB, 2010b. BRASIL. Ministério da Educação.
- MARTINELLI, Marilu. **Aulas de Transformação: O Programa de Educação em Valores Humanos**. 5. ed.. São Paulo: Peirópolis, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- SAI BABA, Sathya. **A Verdadeira educação conduz à divindade**. 2000.

## DO AMOR E DO MISTÉRIO DE ENSINAR: UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO - DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM AO ENSINO PARA A COMPREENSÃO<sup>101,102</sup>

Wallace Dantas (UFMG)<sup>103</sup>

**Resumo:** Ensinar pressupõe conhecer. Conhecer não apenas o objeto de conhecimento que é exposto em sala, mas também conhecer determinadas teorias que possam fundamentar a prática do ensino em sala de aula. Não se pode ensinar a esmo ou a partir de achismo ou ainda a partir de experiências cotidianas não sistematizadas. Certo que em se tratando de educação, o coletivo é o principal fator a ser considerado, portanto, teorias de bases sociais são fundamentais, mas, às vezes, outros conhecimentos são necessários para se pensar o agir, o sentir e o próprio pensar. Soma-se às práticas de ensino, então, conhecimentos teóricos necessários para o fazer docente em sala de aula e nos demais contextos escolares. Nesse sentido, neste ensaio, resumidamente, mas não de forma superficial, farei um percurso das principais teorias de aprendizagem a partir dos ditos de Gómez (1998). Noutro momento, destacarei a abordagem dialética de conteúdos em sala de aula à luz de Vasconcelos (1992), mostrando que, no âmbito educacional, uma abordagem dialética é fundamental para o sucesso de uma aula que se propõe inclusiva e dinâmica. Concluo, então, o artigo mostrando o ensino para a compreensão como essencial para o contexto educacional vigente.

**Palavras-chave:** Educação. Teorias de aprendizagem. Abordagem dialética. Ensino.

*“(...) Eu quero o mistério.” (Visão do Esplendor, Clarice Lispector)*

### Introdução

Clarice Lispector, uma das maiores escritoras da literatura brasileira, possuidora de uma escrita forte e marcante, deixou um legado que deve ser apreciado com toda voracidade por um exímio leitor. Amante do amor, do mistério, das paixões humanas e, muitas vezes, da racionalidade,

---

<sup>101</sup> Texto apresentado como primeiro apontamento das aulas 2 e 3 da disciplina “Teorias de ensino”, ministrada pelo professor Dr. Luiz Edmilson Rafael, no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino-PPGLE, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, campus de Campina Grande, no período 2019.1. Ao professor Dr. Edmilson Rafael agradeço as primeiras leituras e sugestões. Qualquer insuficiência quanto ao conteúdo deste ensaio é de minha total responsabilidade.

<sup>102</sup> Originalmente, este texto foi pensado numa proposta de ensaio. Para esta publicação, porém, a estrutura foi adaptada para um artigo, mantendo-se, porém, no seu interior, o caráter ensaístico.

<sup>103</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus de Campina Grande. E-mail: wallace.dantas@bol.com.br



ênfatiçou-os com grandeza em sua literatura. Esse amor e esse mistério fizeram de Clarice uma das melhores – certamente, a melhor – escritora de sua geração.

Clarice não escreveu sobre/para a educação, mas destaco aqui seu amor pelo amor e pelo mistério envolto nesse tão sublime sentimento. E, assim como a escritora modernista, acredito que toda ação humana está envolvida no amor e no mistério - o ato de educar principalmente.

Trazendo para o contexto da educação, educar significa ter amor àquilo que se faz. Não há prática pedagógica desprovida de sentimento. Educar significa sempre estar envolvido em mistérios: mistério do conhecimento da abordagem teórica adotada, mistério de um planejamento que não seja excludente, mistérios revelados para se chegar a uma ação pedagógica efetiva.

Diante desse amor que sinto pela educação e dos mistérios que sempre devem ser revelados para o sucesso de uma prática pedagógica em sala de aula, proponho este ensaio, que está organizado da seguinte forma: além desta introdução, em um segundo momento, teço comentários pertinentes sobre o ato de ensinar; em seguida, verso sobre o entrelaçamento das teorias com o ensino, enfatizando a abordagem dialética; noutro momento, exponho o que compreendo sobre o ensino para a compreensão e finalizo com algumas breves considerações, longe de entender que sejam realmente considerações finais, mas palavras que resumem, neste ensaio, a busca pela compreensão desse mistério que é o ato de ensinar.

### Sobre o ato de ensinar

Ensinar pressupõe conhecer. Conhecer não apenas o objeto de conhecimento que é exposto em sala, mas também conhecer determinadas teorias que possam fundamentar a prática do ensino em sala de aula. Não se pode ensinar a esmo ou a partir de achismo ou ainda a partir de experiências cotidianas não sistematizadas. Certo que em se tratando de educação, o coletivo é o principal fator a ser considerado, portanto, teorias de bases sociais são fundamentais, mas, às vezes, outros conhecimentos são necessários para se pensar o agir, o sentir e o próprio pensar. Soma-se às práticas de ensino, então, conhecimentos teóricos necessários para o fazer docente em sala de aula e nos demais contextos escolares.

Concordo com Gómez (1998) quando afirma que a didática, entendida como arte ou práxis, deve estar apoiada em alguma teoria da aprendizagem, mesmo compreendendo que, a depender da realidade vivenciada, uma teoria pode não ser suficiente para explicar os fatos reais da instituição escolar. Na

visão desse autor, três enfoques são necessários ser conhecidos, com suas diferentes correntes (GÓMEZ, 1998, p. 28-29):

- 1) As teorias associacionistas – com suas correntes principais: a) condicionamento clássico (Pavlov, Watson, Guthrie) e b) condicionamento instrumental ou operante (Hull, Thorndike, Skinner);
- 2) As teorias mediacionais – com várias correntes distintas e suas matizes diferenciadoras:
  - a) Aprendizagem social, condicionamento por imitação de modelos: Bandura, Lorenz, Rosenthal;
  - b) Teorias cognitivas – algumas principais -: Teoria da *Gestalt* (Kofka, Köhler, Maslow, Rogers); Psicologia genético-cognitiva (Piaget, Ausubel) e Psicologia genético-dialética (Vygotsky, Wallon);
- 3) A teoria do processamento de informação (Gagné, Simon, Leone).

Dessas vertentes teóricas, tanto pela importância pedagógica, quanto à luz da perspectiva mediacional, brevemente, e concordando, em partes, com Gómez (1998)<sup>104</sup>, mencionarei: i) Teoria da *Gestalt*; ii) Psicologia genético-cognitiva; iii) Psicologia genético-dialética.

- i) Teoria da *Gestalt*: essa teoria entende uma reação contrária à orientação mecânica do associacionismo condutista<sup>105</sup>. Também considera a conduta como um todo organizado. Compreender parceladamente a realidade faz com que o conjunto seja distorcido a partir de seu significado. O todo, então, é pensado como algo que vai além da soma e da justaposição das partes. “Tão importante ou mais do que entender os elementos isolados da conduta é a compreensão das relações de co-determinação que se estabelecem entre os elementos de formar uma totalidade significativa.” (GÓMEZ, 1998, p. 33) A partir de tais compreensões, chega-se à definição do conceito de campo (no sentido psicológico do termo) como sendo o mundo psicológico no qual a pessoa opera num determinado momento.

---

<sup>104</sup> Concordo em partes porque faço menção apenas a algumas teorias expostas por Gómez (1998) e não a todas aquelas que o referido autor expõe em seu texto.

<sup>105</sup> Para maiores esclarecimentos, considerando uma linguagem mais acessível, sugiro a leitura de Giusta (2013).

- ii) Psicologia genético-cognitiva: é nesta vertente que se encontra o inestimável trabalho de Piaget e da Escola de Genebra, que se desenvolveu no segundo terço do século XX e que vai até os dias atuais, porque, até hoje são fundamentais os resultados teóricos advindos dessa vertente para compreender a aprendizagem humana. À luz dos ditos de Gómez (1998, p. 35), os seguintes pontos são importantes serem explicitados dessa importante corrente de pensamento: a) “a aprendizagem como aquisição não-hereditária no intercâmbio com o meio é fenômeno incompreensível sem sua vinculação à dinâmica do desenvolvimento interno”; b) “as estruturas cognitivas são os mecanismos reguladores aos quais se subordinam à influência do meio”; c) a ‘assimilação’ e a ‘acomodação’ são dois movimentos que explicam, da melhor forma, o processo de construção da genética; d) o entrelaçamento entre aprendizagem e desenvolvimento resulta no conceito de ‘nível de competência’; e) “o conceito não é nunca uma mera cópia figurativa do real, é uma elaboração subjetiva que desemboca na aquisição de representações organizadas do real e na formação de instrumentos formais do conhecimento”; f) não existe uma exaltação, em primeiro lugar, apenas da ação, mas todos os outros processos cognitivos adquirem novas dimensões; g) subjacente a esse processo dialético, há quatro fatores principais que intervêm no desenvolvimento das estruturas cognitivas, que são a maturação, experiência física, interação social e equilíbrio.
- iii) Psicologia genético-dialética: destaco apenas Vygotsky como o pensador de mais acesso aos profissionais da educação brasileira quanto do contato com essa vertente teórica. Há, considerando a escola soviética, a concepção dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, estando a aprendizagem em função da comunicação e do desenvolvimento humano. Para a escola soviética, ainda, o desenvolvimento da linguagem é de fundamental importância, sendo a palavra o instrumento por excelência para transmitir a experiência histórica da humanidade. A linguagem, então, é instrumento prioritário de transmissão social.

Das teorias com seus entrelaçamentos no ensino e da abordagem dialética

À luz dessas abordagens brevemente expostas, entendo a educação como sendo plural, considerando a possibilidade de diferentes tipos de aprendizagem no ambiente escolar. Para tal, teorias diversas devem, então, ser conhecidas, evidentemente, de forma clara, não apenas pensando uma disparidade de divergências teóricas, mas, e principalmente, pensando, na prática, em uma educação voltada ao melhor desenvolvimento do aluno. Das teorias até aqui apresentadas, à luz de Gómez (1998), aquela de perspectiva dialética, parece-me ser fecunda quando se pensa numa educação atrelada à realidade discente, no ambiente social no qual esse mesmo alunado está inserido. É pensando nessa abordagem que imagino, conforme já apontou Vasconcelos (1992), na sala de aula, uma abordagem crítica e também social dos conteúdos, sobre a qual o aluno possui espaço para se posicionar criticamente, interagir com liberdade sobre o conteúdo apresentado e onde há uma troca de conteúdos, na relação entre professor e aluno.

A partir dessa abordagem dialética e entendendo o educando como ser social, ativo e capaz de pensar e de interagir com os outros e com o mundo é que aponto para a necessidade urgente do docente, em sala de aula, inserir na mediação do conhecimento a “Metodologia Dialética” (MD), ou “Metodologia Crítico-Social dos Conteúdos”<sup>106</sup>. Para tanto, brevemente, apresento os ditos de Vasconcelos (1992), que trazem três momentos fundamentais para que essa metodologia possa acontecer efetivamente: I) Síncrese, II) Análise e III) Síntese

- I) **Síncrese** – é, por assim dizer, o momento pedagógico da aula. Nesse início, a partir de um planejamento prévio da aula, o professor busca de várias formas (música, texto verbal, texto não-verbal, dinâmica individual, dinâmica em grupo etc), conforme conteúdo que será mediado, despertar a atenção do aluno, fazendo com que o discente encontre sentido e significado para aquilo que será tido como conhecimento em sala de aula. Neste momento, o aluno tem seu interesse provocado, instigado, despertado. O professor passa a provocar o aluno. Acontecem as primeiras significações por parte do educando, as primeiras representações mentais, quanto ao assunto/conhecimento tratado em sala de aula.
- II) **Análise** – neste segundo momento da MD, o conhecimento é confrontado. É mediado. É repensando a partir da relação aluno

---

<sup>106</sup> Sugiro a leitura de Dantas (2019) para uma maior exposição dessa abordagem dialética em sala de aula a partir de Vasconcelos (1992).

– conhecimento. O aluno, com o auxílio do professor, constrói conhecimentos a partir de relações totalizantes e reais. Conforme Vasconcelos (1992), construir conhecimento nada mais é que estabelecer relações, portanto, o aluno, a partir de realidades diversas e da sua própria, estabelece relações com o assunto da aula planejada. Aqui, o aluno é protagonista, ao lado do professor, tendo em vista que este auxilia aquele na representação mental construída.

III) **Síntese** – neste terceiro momento da MD, o papel do professor é de fundamental importância, tendo em vista que o aluno deve, a partir das etapas anteriores, elaborar e explicitar o conhecimento construído em sala de aula. Aqui, estou tratando da “sistematização” do conhecimento que, a meu ver, só acontece realmente com o auxílio do professor, tendo em vista a bagagem experiencial que este possui. A ‘síntese’, portanto, é basilar para a compreensão do conhecimento construído em sala de aula, podendo acontecer de diferentes formas, como, por exemplo, oral, gestual, gráfica/escrita, prática, enfim, conforme planejamento do professor.

### Sobre o ensino para a compreensão

Se o conhecimento precede o ensino, e se esse conhecimento é buscado pelos protagonistas da ação educativa – professores e alunos -, significa que ensinar é “ensinar para a compreensão” (GÓMEZ, 1998, p. 68). Pensando nos educadores, o problema da educação atualmente “é como conceber a prática docente na aula e na escola, de modo que facilite e provoque nas novas gerações aquele processo de reconstrução” (op. cit., p. 68).

Sob a ótica dessa problemática, Scardamalia e Bereiter (1989 apud GÓMEZ, 1998, p. 68 – 70) explicitam quatro modelos que definem o ensino e também orientam a prática docente de modo diferente, a saber:

- 1) O ensino como transmissão cultural – o homem, considerando toda sua história, foi produzindo conhecimento eficaz, conservando-o e acumulando-o e, por fim, transmitindo esse conhecimento a outras gerações. Esse saber, então, se mostrou complexo e organizando a partir de disciplinas explicativas. A funcionalidade da escola, nessa abordagem, e da prática do professor é transmitir, às gerações que vão surgindo, o conhecimento disciplinar que vai, gradativamente, construindo nossa cultura. Como pode ser

percebido, esse enfoque teórico compõe a chamada “educação tradicional”, centrada exacerbadamente mais nos conteúdos disciplinares que nas habilidades e/ou interesses dos alunos(as);

- 2) O ensino como treinamento de habilidades – o olhar é voltado para o desenvolvimento e treinamento de habilidades, ações, capacidades formais, que vão das mais básicas (ler, escrever e calcular) até às mais complexas (solucionar problemas, planejar, refletir, avaliar...), sendo necessária a vinculação da formação de capacidades ao conteúdo e contexto cultural, nos quais essas habilidades e tarefas passam a ter significados;
- 3) O ensino como fomento do desenvolvimento natural – fundamentada na teoria de Rousseau no que diz respeito à importância e à força das disposições naturais do ser humano com fins à aprendizagem, sendo o respeito a maneira mais adequada para o crescimento do indivíduo enquanto criança. Ainda nessa vertente, a pedagogia da não intervenção possui seu espaço, considerando a intervenção da pessoa adulta e a influência da cultura, etc, mas possuindo como ponto fraco um caráter idealista.
- 4) O ensino como produção de mudanças conceituais – a aprendizagem é um processo transformador, ultrapassando os limites da mera acumulação do conhecimento. “Desta perspectiva, a importância está no pensamento, na capacidade e no interesse do aluno(a) e não na estrutura das disciplinas científicas.” (GÓMEZ, 1998, p. 69). Parece-me, observando essa vertente de forma mais detalhada que o seu problema reside na observância em excesso das capacidades formais, em detrimento da importância dos conteúdos da cultura.

Há uma necessidade urgente, então, de se pensar a vida na sala de aula, considerando que o ensino se desenvolve em instituições que são especializadas para isso. Pensando no aluno, então, concordo com Gómez (1998, p. 70) que, no seio dessas instituições de ensino diversas – e penso, neste momento, em educação básica brasileira –, ao afirmar que a aprendizagem do educando acontece em grupos sociais, nos quais interações e trocas físicas, afetivas e intelectuais compõem a vida do grupo social e são basilares para os processos de aprendizagem. Significa dizer, então, que o professor, enquanto mediador, deve conhecer as várias manifestações que estão presentes na vida do aluno e que podem influenciar no que esses

estudantes aprendem e no modo no qual aprendem. Tal conhecimento, acredito, parte do contato que existe na sala de aula, local propício para uma aula dialética, na qual o aluno dará, a partir dessas várias manifestações nas quais se encontra, um significado e uma compreensão ao conteúdo ministrado pelo professor.

Considerando a vida na sala de aula e um ensino voltado à compreensão da realidade, menciono também, neste ensaio, o ‘modelo mediacional’ (GÓMEZ, 1998), enfatizando a abordagem vygotksyana (VYGOTSKY, 1993), somado à abordagem dialética já brevemente apresentada neste ensaio.

O ensino deve ser compreendido como uma atividade prática, que dirige as trocas educativas para as orientações das influências, que vêm sobre as novas gerações. A compreensão da vida na sala de aula é primordial para que, nessas orientações, não existam arbitrariedades. Entretanto, mesmo diante dessa compreensão, nesta prática social e dialética, o compromisso com a ação e a dimensão projetiva não pode ser evitado, porque a educação, seja do indivíduo ou do grupo, se constrói por meio de um processo de desenvolvimento e intervenção contínuo, ou seja, a compreensão (que caracteriza o desenvolvimento) e a intervenção forma uma espiral dialética, na qual ambos os elementos se estimulam e se complementam.

Conforme Gómez (1998, p. 82), considerando a teoria e a prática na sala de aula, algumas dimensões da prática podem ser apontadas, pensando nas condições históricas e nos propósitos educativos. O referido autor menciona três dessas dimensões, a saber: a) a dimensão técnica – que possui o objetivo de “alcançar a eficácia na atuação, tentando regular a prática como um modelo de intervenção tecnológica que se apoia nas atividades do conhecimento científico”; b) a dimensão artística – que tem como ponto principal “a consideração do caráter subjetivo das variáveis que intervêm decisivamente nos processos de ensino-aprendizagem” (op.cit., p. 85), tendo a vida na sala de aula ser compreendida, interpretada e entendida como uma rede viva que possui trocas, criação e transformação dos significados; c) a dimensão ético-política – partindo de reflexões sobre a qualidade do ensino, entendo, nessa dimensão, que o conceito de qualidade de ensino é polêmico e divergente, a partir de uma elaboração considerando diferentes vertentes teóricas, não devendo ser desconsiderado, mas não posso pensar apenas na qualidade da eficácia com que os resultados estabelecidos são conseguidos; no entanto, pensando do ponto de vista ético, a qualidade do ensino extrapola os limites da eficácia, observando que o ensino, conforme toda prática social, é penetrado por opções de valor distintas, assim como são distintos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ações humanas como pensar, sentir e atuar são, na sala de aula, na escola e, naturalmente, fora da escola, desenvolvidas, observando um longo “processo de socialização, de imersão e de aprendizagem da cultura da escola” (op. cit., p. 91). É fundamental, então, que seja compreendido o sistema de comunicação (complexo por natureza) que acontece na sala de aula, responsável pelos significados que se criam, que se transmitem e que se transformam em práticas educativas.

### Palavras que finalizam este ensaio, mas não a discussão aqui proposta

A escola deve ser tida como um espaço de troca de significados, de padrões culturais que são comunicados através do pensamento e da cultura, logo a aprendizagem no ambiente escolar deve despertar a relação promissora entre indivíduos e a cultura popular, seja da comunidade em geral, seja da comunidade local, em especial. Em outras palavras, a escola, através do ensino proposto, deve construir pontes entre a cultura acadêmica tradicional e a cultura que se cria na comunidade social atual na qual o aluno está inserido. Para que se concretize tal pensamento, é impossível em uma aula que não tenha significado para o aluno, para a turma, para todos os sujeitos nela envolvidos. É a partir dessa realidade, que sugiro e reitero o trabalho numa vertente dialética do conhecimento, no qual seja possível uma relação do conteúdo ministrado com o contexto no qual o aluno se insere, principalmente na atribuição de significados pelo aluno no conteúdo proposto.

O espaço escolar, nesse sentido, portanto, deve ser democrático, objetivando a excelência na aprendizagem do aluno e na fluidez do ensino mediado pelo professor, mas para que isso aconteça há exigências que se estendem a todos os sujeitos envolvidos no ecossistema da sala de aula e da escola. É uma relação dialética, conforma já apresentei anteriormente. Deve-se, então, se pensar na organização do espaço, do tempo e, principalmente, das relações na escola e, em particular, na sala de aula. O planejamento e o desenvolvimento do currículo, as estratégias de avaliação com seus critérios, a estrutura das tarefas acadêmicas, o sistema de relações sociais, a função do docente e o papel principal da escola em âmbito social também são pontos-chave que devem ser considerados na construção dessa comunidade que se quer democrática. É impossível se pensar em educação quando não se pensa em uma ação democrática dentro e fora da sala de aula e do contexto escolar.

Tudo isso parece complexo, misterioso. E é. Se, enquanto professores que somos, amamos o que fazemos, desvendaremos os mistérios para que a prática pedagógica no contexto escolar tenha êxito.



Clarice Lispector preferiu o mistério do amor em sua literatura, considerando a difícil arte de escrever. Que possamos seguir o exemplo dela para escolhermos o mistério da sala de aula, somado ao prazer de desvendá-lo, a partir do nosso amor pela prática docente à luz da teoria que mais venha se adequar à realidade dos sujeitos envolvidos e protagonistas do/no processo educacional.

### Referências:

DANTAS, Wallace. Ensino e Língua Portuguesa: a aula de produção textual à luz da metodologia dialética – relato de uma experiência e proposição de aula. In: FUCHS, Cláudia; SKRZYPCSAK, Daniel; SHÜTZ, Jenerton Arlan (Orgs.). **Debates e Diálogos Educacionais: reflexões contemporâneas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 273 – 286.

GÓMEZ, A. I. Perez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 27 – 51.

\_\_\_\_\_. Ensino para a Compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 67 - 97.

GIUSTA, Angela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17 – 36, mar. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

As condições de (in)utilidade da educação brasileira contemporânea nos impulsionaram a lançar ao público a proposta de reunir textos que pudessem refletir e refratar a atual conjuntura sócio-política. A coletânea *Educação: ressonâncias teóricas e práticas*, em seu primeiro volume, agrega textos de pesquisadores em âmbitos nacional e internacional no sentido de visibilizar vozes que são muitas vezes silenciadas, assim como dizeres apagados pelo sistema oficial. É nesse direcionamento que convocamos narrativas e práticas que abrangem temáticas como processos de homogeneização de discursos e tentativas de opressão/silenciamento/apagamento de vozes. Logo, a congregação destes manuscritos se propõe, neste primeiro volume, a condensar propostas textuais e discursivas que reinsiram a educação em plano de análises. Dispõem-se nesse volume, 24 capítulos cuja densidade e cuidado no ato de escrever com certeza conduzirão o(s) leitor(es) a produzirem novos saberes, uma vez que, ancorados em Barthes (2004 [1976]), (re)afirmamos a leitura como verdadeira produção.