

Pluralidade de Saberes

VOLUME III

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
Julie Luiza Carboni
organizadores

PLURALIDADE DE SABERES – VOLUME III

IVO DICKMANN

IVANIO DICKMANN

JULIE LUIZA CARBONI

(organizadores)

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
Julie Luiza Carboni
(organizadores)

PLURALIDADE DE SABERES – VOLUME III

Editora Livrologia
Chapecó/SC
2020

EDITORA LIVROLOGIA

Rua São Lucas, 98E.
Bairro Centro - Chapecó-SC
CEP: 89.814-237
fraquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez -
México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Botton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo – Brasil
Thiago Ingrassia Pereira - Brasil

© 2020 - Editora Livrologia Ltda.
Coleção: coletânea temas atuais da biologia
Editora Livrologia.
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Freepik.com
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.
Diagramação: Jaqueline Farias
Impressão e acabamento: META

P737 Pluralidade de saberes: volume III / Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann, Julie Luiza Carboni (organizadores). 1.ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Pluralidade de saberes, v. 3)

ISBN: 978-65-86218-36-7

1. Educação. I. Dickmann, Ivo. II. Dickmann, Ivanio. III. Carboni, Julie Luiza. IV. Série.

2020_0060

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2020

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor a responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas desta obra e sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

SUMÁRIO

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E OS SEUS DESAFIOS..... 11

Rita de Cácia Bento Flores

Andréia Veridiana Antich

ENCONTROS E DESENCONTROS NA RELAÇÃO IDADE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 25

Diego Moreno Redondo

DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA: NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO DE IDENTIDADE DOCENTE..... 38

Larissa Luft

Andréia Veridiana Antich

POSSÍVEIS DESLIZAMENTOS GRAMATICAIS DO ADVÉRBIO “NÃO” EM EVENTOS DE NEGAÇÃO55

Francisco Gomes da Silva

Antônio Rafael de Queiroz Lima

Josinaldo Trajano da Costa

PERCEPÇÕES DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 72

Carlos Alberto Ramos Souza

Luciane Baretta

Rafael Matielo

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM O POEMA A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES 99

Ana Paula Lima Carneiro

Ananeri Vieira de Lima

GESTOS DE LEITURA NA INTERNET SOBRE A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA NA BASE CURRICULAR COMUM DE LÍNGUA PORTUGUESA 112

Herbertt Neves

Lílian Noemia T. M. Guimarães

Ricardo Rios Barreto Filho

A INSERÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS E METODOLOGIAS ATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	132
<i>Ana Lúcia Brena Ramos</i>	
<i>Bruna Eduarda Rocha</i>	
<i>Laís Francischeto Minetti</i>	
<i>Saionara Embarach de Azeredo</i>	
LUTE, (RE) INVENTE, ESTUDE: MODOS DE SER (E ESTAR) ESTUDANTE INCLUÍDO/EXCLUÍDO, NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS, EM PEÇA PUBLICITÁRIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) PARA EDIÇÃO 2020 DO ENEM	148
<i>Gisele Massola</i>	
<i>Beatriz C. Heimann</i>	
PROJETO DE EXTENSÃO ESCOLA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA UNILAB E TRANSFORMAÇÕES MOTIVADAS PELA CRISE PANDÊMICA	169
<i>Ana Paula Rabelo</i>	
<i>Antônia Suele de Souza Alves Pereira</i>	
<i>Daniele dos Santos Silva</i>	
<i>Jonas Vieira do Nascimento</i>	
EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O RUÍDO NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA.....	183
<i>Camila Baldissera</i>	
<i>Ângelo Brignol de Oliveira Thomazi</i>	
<i>Valdete Alves Valentins dos Santos Filha</i>	

A EXPERIÊNCIA E O ESPAÇO DADO PARA A MULHER AFRO-AMERICANA EM VOLTAR PARA CASA, DE TONI MORRISON	195
<i>Raphael de Andrade Lima Amorim</i>	
CARNE NEGRA: RESSIGNIFICANDO OS SENTIDOS DE CARNE BARATA.....	217
<i>Maria Regina Maia Oliveira Silva</i>	
“É PRECISO VIVER NAS DUAS CULTURAS SEM DEIXAR DE SER ÍNDIO”	233
<i>Leonardo Garcia Carneiro</i>	
<i>Márnio Teixeira-Pinto</i>	
A CONSCIENTIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA	249
<i>Elias Bezerra de Souza</i>	
A DIMENSÃO ÉTICO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	265
<i>Cleci Elisa Albiero</i>	
A EDUCAÇÃO ENQUANTO ATO POLÍTICO EM TEMPOS DE FASCISMO	281
<i>Magno Henrique De Medeiros Rodrigues</i>	
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA A VALORIZAÇÃO DO CAPITAL HUMANO	295
<i>Jaime Martins da Silva</i>	
A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM-TERRA (MST) E A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA	312
<i>Jerri Kallebe da Silva</i>	
ANÁLISE CRÍTICA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DA VISÃO DE PAULO FREIRE	327
<i>Prof. Me. Francisco Marcos Alves</i>	
LESSON PLANNING: O DESAFIO DE PLANEJAR AULAS SIGNIFICATIVAS	342
<i>Aline Maria Barbosa Rocha</i>	
<i>Taciane Teixeira Borges</i>	
EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O ENSINO RELIGIOSO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO E A APRENDIZAGEM COM O (A) OUTRO (A)	355
<i>Josiane Crusaro Simoni</i>	
<i>Neuzair Cordeiro Peiter</i>	

PROFESSOR, UM (NÃO) LEITOR? UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR-LEITOR EM MÍDIAS VIRTUAIS	365
<i>Lillian Gonçalves de Melo</i>	
FAMÍLIA E ESCOLA EM INTER-RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM DOS DISCENTES: DESAFIOS A CONSIDERAR	381
<i>Carlos Roberto de Sousa</i>	
<i>Rosiane Alves da Silva</i>	
A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	399
<i>Anne Caroline Zancheta</i>	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	408
ÍNDICE REMISSIVO	416

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E OS SEUS DESAFIOS¹

*Rita de Cácia Bento Flores
Andréia Veridiana Antich*

Introdução

A trajetória histórica da Educação Infantil reflete o modo como essa etapa de ensino foi compreendida ao longo dos anos. Inicialmente, a Educação Infantil surgiu com caráter assistencialista para atender às crianças das mulheres/mães que, além dos seus afazeres domésticos, tornaram-se trabalhadoras no período da Revolução Industrial. O surgimento da Educação Infantil também foi impulsionado por um movimento social que se preocupava com a alta taxa de mortalidade infantil. Então, ao longo de seu processo histórico, conforme aponta Kramer (2006), um dos desafios para a Educação Infantil tornou-se a superação do paradigma de que existia apenas com a finalidade assistencial. Diante das demandas e exigências da contemporaneidade que impactaram a organização da Educação Infantil, mostrou-se a necessidade de uma gestão escolar eficaz e sensível às particularidades dessa etapa de ensino, buscando contemplar a infância como uma fase fértil para a construção do saber e do saber ser no mundo.

Assim, considerando suas peculiaridades, geri-la é uma tarefa que exige conhecimentos específicos. Isso requer da equipe gestora formação e exercício de autoconhecimento para identificar as potencialidades e fragilidades da escola que está sob sua responsabilidade, procurando dar conta de tais singularidades engendradas às tarefas da gestão escolar. As incumbências são complexas. Além do trabalho burocrático, ainda estão imbricadas outras tarefas que demandam sensibilidade, capacidade de fundamentar decisões e reconhecimento da importância do papel político e social da escola, sem se distanciar de suas obrigações legais, uma vez que a escola é “a unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e que opera através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (LIBÂNEO, 2005, p. 77).

¹ Fomento: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Vários são os dilemas travados pela gestão escolar na Educação Infantil. No entanto, são diversas as sendas que mostram as possibilidades encontradas pelas gestoras no seu trabalho cotidiano na escola. Assim, novas percepções e novos meios para o fazer docente e para a constituição da identidade da gestão vão sendo tecidos, pois, conforme salienta Nóvoa (1992, p. 15), “é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças para refazer as identidades”.

Dessa forma, neste artigo apresentamos um recorte da pesquisa que teve como objetivo compreender como a gestão na Educação Infantil constitui sua identidade, tarefa que, muitas vezes, surge como novidade na trajetória profissional docente. À vista disso, o artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, trazemos o conceito de identidade sob a perspectiva social, a qual nos sugere tratar-se de um processo contínuo e relacional em permanente construção, trazendo a profissão como parte do processo que impacta a maneira como o sujeito se constitui. Em seguida, tratamos das particularidades da gestão escolar na Educação Infantil, apresentando reflexões para compreender como a professora/gestora enfrenta as demandas que surgem no cotidiano e de que forma procura gerir os desafios. Na sequência, trazemos os dados da pesquisa realizada com gestoras da Educação Infantil, nossas interlocutoras, mostrando narrativas referentes ao início de suas trajetórias enquanto gestoras e os processos de constituição de suas identidades, bem como apontamentos sobre a atividade no contexto atual. Ao final, apontamos algumas considerações sobre o estudo, as quais buscam oferecer possibilidades de reflexão para posteriores debates sobre o tema.

Identidade: ser e constituir-se gestora

Em um cenário de constantes mudanças econômicas, políticas e sociais, a identidade do profissional da educação se delinea. Entre diversos fatores, podemos considerar que as práticas, os conhecimentos, as histórias de vida e as experiências vivenciadas que conduzem o trabalho do professor influenciam diretamente a construção da sua identidade. Para Arroyo (2000), a identidade profissional não está separada da própria identidade humana, pois é preciso considerá-la articulada às vivências familiares, sociais e da vida escolar.

Os contextos político e social que são vivenciados repercutem transformações que refletem em mudanças na escola. Assim, o processo de identidade docente é construído tanto individual como coletivamente, por meio de experiências profissionais e da reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Se-

gundo Garcia (2009, p. 12), “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional”. Nessa perspectiva, trata-se de um processo contínuo de construção e reconstrução no qual o sujeito busca reconhecer-se a partir do que vê em si mesmo e por meio do olhar do outro sobre si. Nunca se dá por acabado e se desenvolve no decorrer de toda vida.

Nesse sentido, o professor busca no núcleo da profissão as respostas para o seu fazer docente, uma identidade que se constitui em torno de suas vivências, concepções e também refletindo a imagem de docência ao qual foi exposto enquanto aluno. Muitas vezes, o professor busca em suas memórias o suporte necessário para construir a sua prática. Vai delimitando, assim, as suas características e as acomodando dentro daquilo que julga importante no fazer pedagógico. As relações sociais são, portanto, paralelas à constituição da identidade (NÓVOA, 1992).

O conceito de identidade tem inúmeras vertentes explicativas em áreas distintas, como a sociologia, a psicologia e a educação. De acordo com Ciampa (2007), a identidade é um processo social, ou seja, não se dá apenas individualmente e, sim, em espaços coletivos. Em seus estudos, o autor analisa pelo viés de um processo contínuo de transformação, como uma espécie de fazer e desfazer, constituir e desconstituir a si mesmo, no qual o sujeito busca dizer ao outro: este sou eu. Mas, acima de tudo, diz isto para si mesmo. Assim, trata-se de uma jornada que precisa ser percorrida ora sozinha, ora em parceria com aqueles que estão inseridos no seu contexto, visto que:

No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo que são constituídas cada uma por ela. A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política. (CIAMPA, 2007, p. 127).

A partir desse ponto de vista, o conceito de identidade traz, em si, um processo de busca de referências, em que o sujeito sente-se pertencente a um determinado grupo. Dubar (1997) afirma que “a identidade nunca é dada, é sempre construída e (re) construída, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (p. 104). Corroborando essa perspectiva, segundo Ciampa (2007), esse processo se dá de forma contínua e constitui o sujeito ao longo de toda sua trajetória. A construção da identidade pode ser considerada um processo de metamorfose, já que se dá por meio de desacomodações,

assimilações e reflexões acerca de experiências vivenciadas. Dessa forma, a identidade é um ato de transformar-se permanentemente.

Desse viés emergem as relações sociais que se estabelecem ao longo da vida nos espaços coletivos. Conforme salienta Dubar (2012), “a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro” (p. 36). Conforme explica o autor, acontece, então, um processo de socialização como resultado dessa dinâmica: como o sujeito se vê e como o outro o vê. Cada sujeito constrói e reconstrói a própria identidade a partir de um jogo simbólico de ser para si e de ser para o outro.

A partir dessas considerações e entendendo que o trabalho faz parte da construção da identidade, é relevante analisar, portanto, quais os impactos que a profissão produz na construção da identidade do sujeito. Desse modo, até o presente momento, referimo-nos especificamente à identidade profissional docente, uma vez que o gestor é um professor que exerce a função da gestão escolar por determinado tempo. Para Libâneo (2001, p. 68), “a profissão de professor vai assumindo determinadas características, isto é, determinada identidade, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social”. Se a identidade se constitui à medida que afirma-se “este sou eu”, valeria também pensar que a identidade profissional se dá no âmbito de outra questão: este sou eu, mas como desejo me constituir a partir do momento em que atuo em outra atividade educacional?

Nesse sentido, torna-se relevante que consideremos os diferentes espaços de trabalho ocupados pelos atores envolvidos no sistema educacional. Eles também são formadores de identidades pois, sob essa ótica, a identidade possui cunho subjetivo e está em permanente construção, tratando-se da maneira como o indivíduo se vê e como se constrói enquanto profissional e, além disso, da maneira como o sujeito compreende a imagem que o outro tem dele nesse espaço que ocupa (SARMENTO, 2013). Assim sendo, buscamos compreender como se constitui a identidade da gestão escolar na Educação Infantil, entendendo-a como um processo contínuo de formação, construído mediante metamorfoses na/da trajetória educacional.

Gestão democrática na Educação Infantil: processo e construção coletiva

Além do conceito de identidade, buscamos compreender os movimentos engendrados na constituição da gestão democrática no ambiente escolar, considerando a maneira de gerir este espaço, a dinâmica utilizada e os objetivos traçados para buscar promover a “formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética” (LIBÂNEO, 2013, p. 49).

A partir disso, emerge a relevância dos atores envolvidos no processo educacional e o compromisso da escola em cumprir seu papel social e político, configurando-se como um ambiente que promova, de fato, a aprendizagem de modo integral, que considere a realidade e a cultura de seus alunos. A escola, desse modo, é o ambiente que proporciona possibilidades para que os alunos tornem-se sujeitos capazes de construir e protagonizar suas histórias de vida, e, se for de sua vontade, de transformar suas realidades. Nesse intento, torna-se primordial que a comunidade escolar (alunos, professores, pais e outros envolvidos no processo) seja convidada e incentivada a participar, pois o trabalho coletivo possibilita novos olhares para situações antes vistas como habituais, mas que, no decorrer do tempo, precisam ser reavaliadas e exigem, portanto, maneiras diferenciadas de encará-las. É o envolvimento da maioria dos integrantes que garantirá um ambiente democrático na escola, uma vez que,

A participação é o meio de assegurar a gestão democrática da escola possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação. (LIBÂNEO, 2005, p. 102).

Para a construção do processo de gestão democrática na Educação Infantil, a disponibilidade dos envolvidos e a segurança da equipe gestora colaboraram para o encorajamento do público escolar a tornar-se atuante nesse espaço e a concebê-lo como seu, já que se trata de um bem comum. Nessa perspectiva, a gestão democrática se efetiva quando a escola é reconhecida como um lugar de aprendizagem para todos, dando à comunidade escolar e aos seus diferentes segmentos a oportunidade de participar do processo educacional, que é o principal objetivo dos que ali estão. Atuando de maneira democrática, a gestão conquista a comunidade que a integra, fortalecendo-se perante os órgãos públicos e a sociedade de modo geral. Nesse sentido, Carvalho (2010) afirma que:

A concepção de gestão proposta nos últimos tempos tem sido marcada pelo envolvimento da comunidade na organização dos processos educacionais, visando a melhoria dos processos, bem como promovendo condições propícias ao desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem aos atores sociais envolvidos. (CARVALHO, 2010, p. 25).

Assim, o movimento de construção do processo participativo suscita, por parte da equipe gestora, um olhar atento e a sensibilidade de saber ouvir. A partir da escuta sensível, entendida pelo desejo de querer escutar, torna-se possível saber o que a comunidade escolar deseja e necessita. Para isso, conhecer o contexto social e cultural em que a escola está inserida é fundamental para que sejam propostas diferentes formas de participação da comunidade. Desse modo, a gestão democrática pode vir a ser um meio facilitador no desenvolvimento de uma educação para todos e feita por todos. Esse exercício se revela no modo como a escola compreende e acolhe os envolvidos no processo de aprendizagem, considerando que o objetivo é comum a todos, mas que cada um desempenha papéis diferentes para alcançá-lo. Famílias, professores, funcionários e equipe gestora traçam planos e metas, organizam-se e buscam formas de garantir a aprendizagem aos alunos, cada qual exercendo a função que lhe cabe e ocupando espaços que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia. Assim, com os objetivos educacionais delineados e construídos de forma democrática, aumentam as possibilidades de resultados próximos da educação de boa qualidade que se almeja. No entanto, para isso, além dos aspectos destacados, salientamos a relevância dos investimentos técnicos e financeiros por parte dos governos municipal e federal.

O trabalho na gestão escolar requer do profissional – que até então era professor e que agora encontra-se trabalhando como diretor, por exemplo – algumas habilidades específicas para sua ação, tais como conhecer a sua área de atuação, acompanhar os acontecimentos sobre a educação de modo geral e gerir a escola sob a perspectiva das três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. Além disso, o gestor precisa ser capaz de estabelecer bons relacionamentos interpessoais com a equipe e com o público geral da escola. Segundo Castiglioni (2011), a atuação na gestão escolar e suas devidas funções se estruturam sob três dimensões, sendo elas:

[...] a gestão pedagógica, administrativa e financeira, ressaltando, todavia, que todas devem ser desenvolvidas com observância ao que preceituam o Art. 206, Inciso VI da Constituição Federal de 1988 e o Art. 3º, Inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, ou seja, ao princípio da Gestão Democrática. (CASTIGLIONI, 2011, p. 11).

Nesse viés, a gestão pedagógica é compreendida como a função que estrutura o cerne da escola, pois refere-se à atenção ao objetivo principal do trabalho educacional. Segundo Castiglioni (2011, p. 12), de todas as dimensões da gestão escolar, “a gestão pedagógica é a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”. Dessa circunstância emergem as complexidades deste trabalho. Por vezes, devido ao acúmulo de tarefas burocráticas, à falta de profissionais para dar suporte a essa área específica e a todas as demandas do dia a dia escolar, pode faltar o olhar e a reflexão sobre a dimensão pedagógica. Desse modo “o papel do diretor é recheado de descompassos entre o discurso e sua ação” (CARVALHO, 2010, p. 29).

Considerando a dimensão administrativa, que abrange a função da gestão escolar, Castiglioni (2011) pontua a atenção a aspectos que dizem respeito ao funcionamento da escola, inclusive a estrutura e a organização de um espaço acolhedor e amistoso para a comunidade escolar, de modo a garantir, assim, um ambiente favorável à construção da aprendizagem e à promoção da autonomia. Já a dimensão financeira, segundo o autor, está relacionada a atividades específicas, como apropriar-se, com clareza, das legislações vigentes, organizar despesas, investimentos e tantas outras situações financeiras as quais serão desempenhadas em conjunto com conselhos escolares e colegiados, formados pelo gestor e representantes de cada segmento da comunidade escolar.

Sendo assim, a gestão escolar acaba, por vezes, em suas atividades cotidianas, “pautando suas decisões nos princípios da administração geral” (COSTA, LIMA E LEITE, 2015, p. 29), buscando garantir a efetivação de seu trabalho. Nesse sentido, é possível perceber que a gestão escolar desenvolvida de forma democrática é um processo complexo que se dá a partir da construção coletiva e que demanda uma postura flexível, sensível e dialógica de quem está atuando nessa função educacional. Para além disso, na Educação Infantil, trata-se também dos aspectos próprios e das singularidades dessa etapa escolar, para que de fato seja possível construir uma gestão que contemple as necessidades das crianças em relação aos cuidados e à educação.

É nesse aspecto que se destacam as particularidades da Educação Infantil. Nessa etapa, o ensino e a aprendizagem muitas vezes ocorrem de forma sutil, através de ações como vestir-se e calçar-se. Essas atividades estão impregnadas de sentido para a criança e exigem o planejamento com intencionalidade e um fazer pedagógico de qualidade, embasados em conhecimento

sobre o desenvolvimento infantil e suas necessidades. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil expressa que essa intencionalidade

[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 35).

As instituições de Educação Infantil buscam, portanto, cumprir seu papel tendo um olhar atento às necessidades das crianças pequenas. Além de educação, as crianças demandam receber cuidados responsáveis e afetividade, pois o afeto e a criação de vínculos são determinantes para o seu desenvolvimento integral. Dessa forma, é nesse contexto educacional que se constitui a identidade da gestão na Educação Infantil, buscando considerar através de suas funções as singularidades dessa etapa e visualizando possibilidades para os desafios apresentados no cotidiano da escola.

Discussão dos dados da pesquisa: metodologia, análise e resultados desvelados

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e o principal instrumento para o levantamento de dados foram as narrativas da trajetória profissional de professoras que atuam como gestoras na Educação Infantil em um município do Vale do Rio Caí/RS. As narrativas tiveram por finalidade compreender como as participantes da pesquisa foram constituindo as suas identidades ao longo de sua trajetória nessa função educacional. De acordo com Cunha:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. (CUNHA, 1997, p. 187).

Assim, esse instrumento viabilizou formação mediante a potência do exercício reflexivo, já que possibilitou às narradoras a oportunidade de olharem para si e de observarem o seu trabalho como espectadoras ao escreverem sobre suas práticas, processo pelo qual repensam, analisam e visualizam suas ações. Paralelamente, o instrumento promoveu o processo formativo das pesquisadoras que, ao realizarem a análise, ora se identificam com a narrati-

va lida, ora repensam suas práticas a partir da perspectiva apresentada pelas interlocutoras.

Após o contato com as gestoras da rede – inicialmente, nove interlocutoras – propusemos a construção da narrativa mediante alguns pontos balizadores. Todas receberam o Termo de Livre Consentimento, no qual ficou registrado o compromisso em preservar as suas identidades e, por isso, neste artigo, são mencionadas com nomes de flores. Sete das interlocutoras retornaram as narrativas na data estipulada.

A análise dos dados deu-se mediante os princípios da Análise de Conteúdo, que Bardin conceitua como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

A partir desse processo, foram estruturadas as categorias de análise. Traçamos, neste artigo, um recorte da análise realizada. Todas as gestoras da Educação Infantil que participaram desta pesquisa têm como primeira formação o curso Normal Magistério. Seis delas são graduadas em Pedagogia e uma interlocutora tem formação em Letras. Cinco possuem formação a nível de pós-graduação: três gestoras têm especialização em Orientação Escolar e Supervisão, uma em Gestão Escolar e a última em Psicopedagogia.

Em relação ao tempo de trabalho frente à direção das escolas de Educação Infantil, as interlocutoras podem ser apresentadas em dois grupos: o primeiro, de até 10 anos de experiência, no qual uma interlocutora atua há três anos, outra há oito anos e duas delas há 10 anos; e o segundo, no qual encontram-se as outras três interlocutoras, com 20 anos de experiência ou mais. Neste último grupo, duas interlocutoras possuem mais de vinte anos e uma atua há trinta anos na carreira. Neste grupo, há duas delas que também tiveram quatro anos de experiência em gestão no Ensino Fundamental. O tempo de magistério se enquadra na mesma descrição, pois a maioria assumiu a direção escolar ao ingressar na carreira docente. As exceções são as interlocutoras que têm menos tempo de atuação na gestão.

Quanto ao início da trajetória como gestora e seus desafios na constituição da identidade, foram encontradas semelhanças nas narrativas coletadas. Todas as sete gestoras receberam o convite para ocuparem essa função através da gestão municipal e o primeiro sentimento descrito foi de insegurança frente aos novos desafios, como pode-se ver no excerto abaixo:

Depois de diálogos intensos e extensos com minha família a qual foi muito positiva ao convite, foi então que decidi aceitar o grande desafio. Muitos sentimentos vieram, como ansiedade, curiosidade, preocupação, pois era bastante nova, com nada de experiência na área de educação infantil, além de ser um local bastante precário em todos os sentidos. (HIBISCO).

Outra interlocutora relatou:

Ao mesmo tempo que senti medo (pois não me sentia emocionalmente e tecnicamente preparada, embora estivesse concluindo o curso de gestão, não conhecia o cargo na prática, exceto por um curto período de estágio na supervisão escolar), também senti muita vontade de aceitar e aprender uma nova tarefa. (GIRASSOL DOURADO).

Os relatos evidenciam a ocorrência de uma profunda reflexão pessoal inicial antes de confirmar o aceite. Outra questão mencionada nas narrativas é a satisfação por trabalhar na profissão escolhida. Esse argumento aparece inúmeras vezes ao justificarem a decisão de aceitar o convite recebido e como um fator motivador para enfrentarem os desafios do cotidiano. Por se tratar de uma função permeada de complexidades, para além de gostar do ambiente de trabalho e de desempenharem as tarefas que cabem à gestão, é necessário “constantemente atualizar seus conhecimentos acerca das diferentes dimensões da gestão, como a pedagógica, a administrativa e a financeira” (COSTA, LIMA E LEITE, 2015, p. 74).

Além desses aspectos, a identidade das gestoras que atuam há mais de 20 anos está relacionada ao próprio processo de estruturação da Educação Infantil no município. Alguns dos desafios voltados à perspectiva assistencialista foram sendo superados, ocorrendo avanços na estruturação do eixo pedagógico, voltado à educação. Assim, cuidar e educar passaram a ser objetivos articulados no processo de ensino e de aprendizagem. Essas mudanças e conquistas também foram acompanhadas e instituídas pelas gestoras “pioneiras” junto com a comunidade escolar. No entanto, as interlocutoras salientam que outras questões ainda precisam ser mediadas no contexto atual:

Muitos são os obstáculos encontrados diariamente. Mas uns dos pontos mais desafiadores, na minha visão como gestora, é conseguir motivar e formar uma equipe comprometida com o trabalho e realmente preocupada em desenvolver o que é proposto. Um outro desafio que considero relevante, aqui na comunidade onde trabalho, é a dificuldade de construir uma parceria ativa entre família/escola. (MARGARIDA BRANCA).

Assim, lembrar os caminhos construídos e pensar sobre os desafios contemporâneos é um exercício reflexivo que aponta direções a seguir e mudanças a fazer. Nessa perspectiva, as interlocutoras salientam que o apoio das

colegas mais experientes é fundamental em suas jornadas e que o suporte da Secretaria de Educação traz melhores possibilidades de desenvolver o trabalho frente à gestão da escola de Educação Infantil. Isso desvela que a gestão escolar não é uma atividade que se faz de forma solitária, reforçando que “a melhor forma de gestão é aquela que cria um sistema de práticas interativas e colaborativas para a troca de experiências para chegar a ideias e ações comuns” (LIBÂNEO, 2005, p. 281). Dessa forma, conhecimentos e experiências vão constituindo as gestoras pelo trabalho que realizam no dia a dia. Através de acertos e erros, vão se formando e se constituindo em constantes metamorfoses. A gestão escolar, portanto, é uma tarefa complexa e mesmo que muitas das gestoras possuam longas trajetórias, ainda não estão isentas de se depararem com situações inusitadas.

À guisa de conclusões

Conforme Kramer; Nunes e Corsino (2011, p. 452), se perguntarmos a uma criança pequena o que acha que quer dizer a palavra gestão, “[...] provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer ‘gesto grande’”. E, provavelmente, os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas, pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer. O primeiro grande gesto de uma gestora, como vimos nas narrativas, foi dizer o seu sim, embora todas as interlocutoras, sem exceção, tenham nos revelado o quanto sentiam certa insegurança ao serem convidadas para assumir tal papel. Num gesto ainda mais corajoso, justificaram o seu sim pelo amor à profissão docente, em conjunto com a busca por formação na área. Vimos que as professoras que aceitaram estar à frente da gestão nas escolas de Educação Infantil se dispuseram a se reinventarem, configurando, assim, novas identidades ao longo das suas trajetórias profissionais.

Considerando a complexidade em atuar sem parâmetros técnicos que possam embasar a prática da gestão na Educação Infantil, as interlocutoras desta pesquisa e outras profissionais da educação que aceitam cumprir tal função merecem formação adequada e o apoio da rede de ensino em que atuam. Assim, terão possibilidades de se constituírem gestoras a seu tempo, atendendo a peculiaridades da escola e da comunidade. Cabe considerar que o amor, a coragem e a predisposição para fazer algo são fundamentais, mas a formação técnica é indispensável para um fazer pedagógico de qualidade.

Pensar sobre a gestão na Educação Infantil é, portanto, relevante e necessário. Embora já se tenha avançado nessa área, os resquícios históricos de caráter assistencialista ainda não estão tão distantes. Apesar de todos os progressos que já tivemos, os problemas nas áreas educacionais e de gestão

acabam sendo os mesmos antigos desafios de sempre. Ponderando que as gestoras construíram suas identidades por meio da troca de experiências e no trabalho coletivo, podemos pensar, a partir disso, na possibilidade de construção de espaços facilitadores de interação e formação, com o propósito delas seguirem dialogando e viabilizando práticas educacionais democráticas e de qualidade.

Conforme Cunha (1997, p. 187), “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”. Sendo assim, a pesquisa desvelou palavras encharcadas de sentimentos, sentidos e significados as quais foram inscritas pelas narrativas das interlocutoras, mediante um processo formativo, possibilitado por um espaço e tempo de reflexão sobre a constituição da sua identidade enquanto gestoras da Educação Infantil.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm/. Acesso em: 20 jun. 2018.

CARVALHO, Marcus Vinicius Fernandes. **Gestão escolar na educação infantil/2010**. Monografias publicadas. Disponível em: www.avm.edu.br/doc/pdf/. Acesso em: 20 jul. 2018.

CASTIGLIONI, Vera Lúcia Baptista. **Novos contextos, novas dificuldades, grandes desafios**. Salto para o Futuro, v. 21, Boletim 17, nov., 2011.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 65 – 84, jan./abr., 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, Jan., p. 185-195, 1997.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago, 2012.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Porto: Editora Porto, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação Social, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out., 2006.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr., 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **O professor e a construção da sua identidade profissional**. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2005.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António. (org.) Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

SARMENTO, Teresa. **Aprender a profissão em diferentes espaços de vida.** Revista educação, PUC, Campinas, set./dez., 2013.

ENCONTROS E DESENCONTOS NA RELAÇÃO IDADE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Diego Moreno Redondo

Introdução

O inglês faz parte do cotidiano da população mundial. É, atualmente, a segunda língua mais falada no mundo e, como língua franca, rege as relações internacionais, sejam políticas ou comerciais. Por essa razão, não é mais uma questão de superioridade ou vaidade aprender um novo idioma. Diante de uma sociedade globalizada, dominada pela tecnologia, imersa e influenciada pela cultura americana é evidente que falar inglês torna-se o desejo de muitas pessoas. Sendo assim, o interesse de pais e alunos aumenta e, a cada dia, as crianças entram em escolas de idiomas cada vez mais novos. Para as escolas de idiomas, a busca pelo ensino de inglês desde os anos iniciais é um bom negócio; prova disso são os meios digitais e impressos impregnados por propagandas de escolas de idiomas incentivando a aprendizagem de inglês desde os três anos de idade.

Não é de hoje que a idade gera polêmica em torno da aprendizagem de uma língua estrangeira. Muitos profissionais envolvidos com o ensino de línguas já devem ter sido questionados sobre a “melhor idade” para aprender um novo idioma. Como professor de inglês, várias vezes fui e ainda sou abordado por pais e alunos com a seguinte pergunta: “Professor, qual é a melhor idade para aprender inglês”? Essa questão despertou-me o interesse pela discussão desse assunto neste artigo a fim de expor as questões que envolvem o fator idade como vantagem ou desvantagem ao aprender uma nova língua. Vários autores discutem essa questão, tentando trazer respostas acerca dessa temática.

Diferentes opiniões circulam a respeito desse tema. Alguns defendem a ideia de que quanto antes começar a aprender um novo idioma, mais rápido dominar-lhe-á; enquanto outros apontam que há fatores mais importantes a serem considerados durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. É em torno desses encontros e desencontros que este trabalho se desenvolve, trazendo à tona as ideias de diversos pesquisadores que se debruçaram sobre

esse assunto. Tudo isso para discutir até que ponto a idade influencia ou não a aprendizagem de um novo idioma.

Para discutir essas questões, este estudo organiza-se da seguinte maneira: na primeira seção, apresento as principais teorias que relacionam a idade à aprendizagem de uma língua estrangeira; na segunda seção, apoio-me nessas teorias para apresentar uma reflexão que revela até que ponto a idade influencia ou não a aprendizagem de uma nova língua; por fim, nas considerações finais, teço minhas impressões acerca dessa temática, baseando-me nas discussões levantadas ao longo deste trabalho.

Diálogos com os especialistas

O fator idade está presente constantemente em discussões que envolvem o ensino de uma língua estrangeira, principalmente, em institutos de idiomas e escolas regulares. Diferentes teóricos abordam essa temática para tentar explicar os fatores que influenciam ou não a aprendizagem de um idioma.

Neste momento, trago as pesquisas de alguns autores que exploram essa temática a fim de responder questões que discutem até que ponto a idade traz vantagens ou desvantagens para os aprendizes de línguas. Será que esse fator é realmente importante quando as pessoas se propõem a aprender uma língua estrangeira? Essa e outras questões são discutidas ao longo deste estudo.

Para iniciar este diálogo, apresento a teoria defendida por Lightbown e Spada (2000). Esses pesquisadores apresentaram uma pesquisa em que algumas crianças imigrantes aprenderam a língua de suas comunidades e atingiram uma fluência muito parecida à dos falantes da região onde a pesquisa foi realizada; enquanto os adultos, embora alcançassem sucesso na aprendizagem do idioma, sempre apresentavam alguns aspectos que ainda precisavam ser aperfeiçoados para atingirem um nível satisfatório de fluência na língua como, por exemplo: escolhas gramaticais, pronúncia etc. Para Lightbown e Spada (2000), o que colabora para essa diferença é o fenômeno denominado Hipótese do Período Crítico. Essa hipótese defende a ideia de que há um período em que as pessoas estão mais dispostas a aprenderem um novo idioma, alcançando um nível de fluência bastante considerável.

Já discutido por Penfield e Roberts (1956), o período crítico compreendia a fase antes dos nove anos de idade, pois, de acordo com os autores, o cérebro humano se torna progressivamente rígido após os nove anos. Sendo assim, os autores afirmam que a idade avançada torna a aprendizagem da língua mais difícil.

Alguns estudos têm mostrado que a Hipótese do Período Crítico está sendo bastante utilizada para explicar o processo que envolve a aprendizagem dos aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos de uma língua estrangeira, porém as pesquisas revelam que a maior dificuldade está no primeiro aspecto. O pesquisador Scovel (1998) demonstra a facilidade das crianças e a dificuldade dos adultos para aprenderem os aspectos fonético-fonológicos da língua. Autores como Asher e Garcia (1969), Seliger, Krashen e Ladefoged (1975) e Patkowski (1990) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era analisar a aquisição linguística de imigrantes em diferentes idades. Os resultados da pesquisa revelaram que o fator contribuinte para a presença do sotaque na oralidade é a idade em que se iniciou a aprendizagem da língua estrangeira, ou seja, quanto mais cedo, menos sotaque possui o falante. Segundo Ferrari (2007, p. 56), “em todos os estudos foram encontradas evidências quanto à vantagem que os aprendizes mais jovens levam sobre os mais velhos na aprendizagem da segunda língua”. Na mesma linha de raciocínio, Diamond e Hopson (1998) aponta que existe um momento ideal para aprender uma nova língua:

Período crítico. Período sensível. Janela de oportunidade. Seja como for que preferir chamá-la, existe uma idade de ouro para adquirir proficiência em falar, entender, ler e escrever que pode – mas nunca deveria – ser desperdiçada e que pode direcionar decisões importantes para as crianças e para os pais (DIAMOND e HOPSON, 1998, p. 197, tradução minha)².

Pelas pesquisas apresentadas, revela-se que há uma maior dificuldade no aspecto fonético-fonológico da língua, porém estudos como o de Bongaerts (1999) e Ioup *et al* (1994) revelam que é possível os adultos alcançarem um alto nível nesse quesito. Quanto ao aspecto morfossintático, os pesquisadores Flege, Yeni-Komshian e Liu (1999) observaram que, mesmo em idades avançadas, é possível obter resultados semelhantes e até mesmo mais avançados aos dos mais novos; já para autores como Johnson e Newport (1989) o fator idade também atrapalha a aprendizagem dos fatores morfossintáticos da língua, privilegiando os de menor idade.

Fica claro que os dados apontam os prós e os contras acerca da relação idade/aprendizagem de línguas. Essas pesquisas são exemplos recorrentes de sucesso ou insucesso quando se considera a idade para aprender um idioma, porém recebem muitas críticas quanto aos resultados apresentados. Byalistok (1997), por exemplo, critica a pesquisa apresentada por Johnson e Newport

² Texto original: *Critical period. Sensitive period. Window of opportunity. Whatever you choose to call it, there is a golden age for acquiring proficiency in speaking, understanding, reading, and writing that can – but should never be – wasted and can guide important choices for children and parents.*

(1989). Segundo o autor, houve interferência nos resultados por parte das autoras, o que minimiza a importância da idade na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A maioria dos pesquisadores apontam Lenneberg (1967) como o precursor da Hipótese do Período Crítico, pois ele delimitou o início e o fim desse período. Segundo o autor, o período crítico corresponde por volta dos dois anos de idade e termina ao longo da adolescência. É nesse período que as pessoas estão mais aptas a adquirir um novo idioma. Para Scovel (1998), as pessoas que se dispõem a aprender um idioma após a maturidade conservarão o sotaque de sua língua materna. Sobre esse assunto, Brown (2000) reforça que, na aprendizagem de uma língua, a pronúncia não é o único fator a ser considerado. Isso fica claro quando o autor afirma que há pessoas com uma pronúncia não muito perfeita, mas com um controle magnífico da língua estrangeira.

Os pesquisadores que tomam a Hipótese do Período Crítico para explicar a influência da idade durante o estudo da língua estrangeira divergem-se quanto à faixa etária indicada para obter domínio de uma nova língua; enquanto Scovel (1998) afirma que o fator idade exerce vantagem na aprendizagem de um novo idioma, Brown (2000) afirma que esse não é um fator determinante para o sucesso na aprendizagem de uma nova língua.

Na próxima seção, com base nas pesquisas expostas anteriormente, discuto sobre o fator idade na aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, trago para a discussão os prós e os contras a respeito da relação idade/aprendizagem de línguas para, assim, dispor ao leitor dados que o faça refletir até que ponto há ou não influência da idade na aprendizagem de um novo idioma.

A relação idade e aprendizagem de línguas

As pesquisas mencionadas na seção anterior revelam a preocupação de elucidar como a idade interfere na aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, experiências do cotidiano apontam as crenças que a sociedade tem quando se ouve a frase: “quanto mais cedo começar a aprender uma nova língua melhor”. Afirmarões como essa tendem a disseminar a falsa ideia de que a idade é um fator primordial para obter sucesso na aprendizagem de um idioma. Como já foi relatado anteriormente, existem diferentes vertentes a respeito desse tema. Alguns autores defendem a ideia de que é importante iniciar o estudo de uma língua estrangeira o quanto antes; en-

quanto outros teóricos contrariam essa opinião, dizendo que há fatores mais importantes a serem considerados na aprendizagem de uma nova língua.

Krashen e Terrell (1983), ao comparar a aprendizagem de crianças e adultos, revelam que os adultos são mais rápidos no início da aprendizagem, pois possuem maturidade e estão mais aptos a receber o insumo oferecido, além de possuir um vasto conhecimento extralinguístico e ter uma habilidade maior na conversação; já as crianças apresentam um resultado melhor quando envolve o fator emocional, pois, segundo os autores, elas possuem um baixo filtro afetivo, por isso os aspectos emocionais não prejudicam tanto a recepção dos insumos a elas oferecidos. Além desses fatores determinantes para a aprendizagem de uma nova língua, Lightbrown e Spada (2000) apontam outros aspectos que devem ser considerados como, por exemplo: o tempo que as crianças têm para se dedicar à língua; os adultos, geralmente, não gostam de se expressar e têm medo de errar; enquanto as crianças não se envergonham ao se expor. Para Lightbrown e Spada (2000), as crianças saem disparadas rumo ao domínio da língua estrangeira a qual se propõem a estudar, ou seja, para os autores, a idade influencia a aprendizagem de um novo idioma e o sucesso da aprendizagem está ligado à Hipótese do Período Crítico. Isso indica que, se a criança está no período crítico, certamente, ela estará mais propensa a aprender a língua.

Segundo Assis-Peterson e Gonçalves (2000):

Um dos maiores pontos de controvérsia na relação idade-aquisição-pronúncia problematiza se as diferenças entre aprendizes adultos e crianças são devido ao resultado de fatores ambientais e contextuais ou a mudanças nos mecanismos mentais e neurológicos responsáveis pela aprendizagem da linguagem (ASSIS-PETERSON e GONÇALVES, 2000, p. 17).

A controvérsia na relação idade-aquisição-pronúncia citada por Assis-Peterson e Gonçalves (2000) baseia-se nos seguintes argumentos de Ellis (1994):

- 1) Acuidade sensorial: a capacidade da aprendizagem da língua dos adultos é prejudicada pela deterioração de suas habilidades para perceber e segmentar os sons na L2;
- 2) Explicação neurológica: há mudanças na estrutura neurológica do cérebro [...] (perda de plasticidade, lateralização e maturidade cerebral) em determinadas idades que afetam a aquisição da pronúncia e da gramática da L2 dos aprendizes;
- 3) Fatores motivacionais-afetivos: as crianças são mais fortemente motivadas a interagir com falantes nativos e a se integrar culturalmente. Além disso, são menos conscientes, portanto, sofrem menos de ansiedade para se comunicar na L2;
- 4) Fatores cognitivos: adultos confiam nas suas habilidades indutivas para aprender uma L2, enquanto as crianças usam o mecanismo inato de aquisição da linguagem;

5) Insumo: o insumo recebido pelas crianças é superior ao recebido pelos adultos, contudo os adultos têm a oportunidade de negociar o sentido de suas mensagens;

6) Armazenamento das informações da língua estrangeira: As crianças armazenam as informações de língua materna e língua estrangeira separadamente (tornando-se bilíngues coordenadas); os adultos armazenam o conhecimento de língua materna e língua estrangeira juntos (tornando-se bilíngues compostos). (ELLIS, 1994, p. 494, tradução minha)³.

Segundo Assis-Peterson e Gonçalves (2000), essas teorias são questionáveis e apesar de os estudos apontarem para lados opostos, conclui-se que, em alguns aspectos, há opiniões em comum. Conforme podem ser notadas no excerto a seguir:

1) Aprendizes adultos aprendem mais rapidamente na área da gramática. Eles serão eventualmente superados por crianças aprendizes que receberem uma exposição suficiente em língua estrangeira;

2) Somente as crianças são capazes de adquirir uma pronúncia igual à do nativo em contextos naturais de aprendizagem. Long. (1990) estabelece a idade crítica como a de 6 anos, mas Scovel (1981) considera que não há evidência suficiente para isso e acredita que a idade ideal é a pré-adolescência. [...];

3) As crianças provavelmente têm mais chances de adquirir uma competência gramatical igual à do nativo. O período crítico para a gramática pode ser mais tarde (por volta dos 15 anos) do que para a pronúncia. No entanto, alguns adultos podem atingir um grau de competência gramatical semelhante ao do nativo na fala e na escrita e até mesmo alcançar “total competência linguística”;

4) Independentemente de apresentarem proficiência igual à do nativo, as crianças provavelmente alcançam maiores graus nos resultados tanto na pronúncia quanto na gramática do que os adultos;

5) O processo de aquisição para se adquirir a gramática da segunda língua pode não ser afetada pela idade, mas a pronúncia quase sempre será (ELLIS, 1994, p. 491-492, tradução minha)⁴.

3 Texto original:

1) *Sensory acuity: the language learning capacity of adults is impaired by deterioration in their ability to perceive and segment sounds and L2.;*

2) *Neurological: there are changes in the neurological structure of the brain at certain ages which affects learners abilities to acquire L2 pronunciation and grammar [...] (loss of plasticity, lateralization and cerebral maturation.;*

3) *Affective-motivational factors: child learners are more strongly motivated to communicate with native speakers and to integrate culturally. Also, child learners are less conscious and therefore suffer less from anxiety about communicating in an L2.;*

4) *Cognitive factors: adult learners rely on general, inductive learning abilities to learn an L2, while children use their language acquisition device.;*

5) *Input: the language input received by children is superior to that received by adults. However, adults may experience more negotiation of meaning.;*

6) *Storage of L2 information: children store L1 and L2 information separately (become coordinate bilinguals); adults store L1 and L2 knowledge together (become compound bilinguals).*

⁴ Texto original:

1) *Adults learners have an initial advantage where rate of learning is concerned, particularly in grammar. They will eventually be overtaken by child learners who receive enough exposure to the L2. [...];*

O excerto supracitado revela que, segundo os autores destacados, tanto na aprendizagem da gramática quanto da pronúncia, existem pontos em comum, como, por exemplo, a concordância de que as crianças têm mais facilidade para adquirir uma pronúncia satisfatória da língua; enquanto os adultos saem na frente quando o fator é a gramática. Sob esse aspecto, Asher e García (1982) destacam uma pesquisa que eles realizaram com cubanos cuja função foi analisar a competência linguística desses imigrantes que mudaram para os Estados Unidos. O resultado dessa pesquisa revelou que dentre aqueles que imigraram até os seis anos de idade, 68% apresentaram uma pronúncia em inglês muito similar à dos estadunidenses e nenhum deles ficou com um sotaque marcante de estrangeiro. Entre os que imigraram dos sete aos doze anos, esse número reduziu para 41%. Já entre aqueles que imigraram após os doze anos, somente 7% conseguiram e 66% deles ficaram com um sotaque característico de um estrangeiro. Para os autores, esse estudo conclui que, para adquirir uma pronúncia sem marcas da língua materna, é essencial iniciar a aquisição de uma língua estrangeira antes dos seis anos de idade.

De acordo com Assis-Peterson e Gonçalves (2000), é fato que os resultados acerca da relação idade e aquisição parecem discordantes. Alguns estudos mostram superioridade das crianças, outros indicam a maior capacidade dos adultos. Segundo as autoras, essa controvérsia deve-se “à dificuldade de comparar resultados de estudos que usaram métodos diferentes” (ASSIS-PETERSON e GONÇALVES, 2000, p. 14).

Diante dessa via de mão dupla, na qual crianças e adultos disputam o lugar de destaque na aprendizagem de uma língua estrangeira, apresento, na citação a seguir, alguns padrões destacados por alguns pesquisadores:

Krashen, Long & Scarcella (1979 citados por Larsen-Freeman & Long 1991), por exemplo, apontam que estudos longitudinais revelaram que jovens são melhores no resultado final, apresentando pronúncia sem sotaque e desempenho semelhante ao do nativo. Estudos transversais indicaram que os aprendizes mais velhos têm vantagem quanto ao tempo de aquisição (adultos são mais rápidos do que crianças e adolescentes). Em outras palavras, aprendizes mais velhos são mais rápidos, mas aprendizes mais jovens

2) *Only child learners are capable of acquiring a native accent in informal learning contexts. Long (1990) puts the critical age at 6 years, but Scovel (1981) argues that there is no evidence to support this and argues for a pre-puberty start [...];*

3) *Children may be more likely to acquire a native grammatical competence. The critical period for grammar may be later than for pronunciation (around 15 years). Some adult learners, however, may succeed in acquiring native levels of grammatical accuracy in speech and writing and even full 'linguistic competence'.;*

4) *irrespective of whether native-speakers proficiency is achieved, children are more likely to reach higher levels of attainment in both pronunciation and grammar than adults.;*

5) *The process of acquiring an L2 grammar is not substantially affected by age, but that of acquiring pronunciation may be.*

são melhores quanto ao resultado alcançável (ASSIS-PETERSON e GONÇALVES, 2000, p. 14).

Mais uma vez, é possível perceber que, embora haja alguns pontos em comum entre alguns autores, a discordância entre as pesquisas prevalece. Provavelmente, como já disse Assis-Peterson e Gonçalves (2000), isso se deve aos diferentes recursos de pesquisa e a dificuldade para analisar os dados oriundos desses recursos. Além disso, vale ressaltar que a maioria das pesquisas foi realizada com imigrantes que estavam em países em que a língua a ser adquirida era a língua oficial do país, ou seja, a quantidade de insumos recebidos era muito alta. Talvez os resultados fossem ainda mais distintos se as pesquisas fossem realizadas no Brasil, uma vez que, quando as pessoas decidem aprender uma nova língua, elas estão inseridas em um contexto cuja língua oficial do país é o português. Além disso, Assis-Peterson e Gonçalves (2000) destacam que, em ambientes formais de aprendizagem de língua estrangeira no Brasil como, por exemplo, em escolas regulares, a quantidade de insumos oferecidos aos aprendizes não é suficiente para alcançar o domínio da língua alvo.

Segundo Assis-Peterson e Gonçalves (2000), as pesquisas trazem fatos importantes, porém, com exceção das pesquisas realizadas em escolas, a maioria delas considera somente uma situação de ensino-aprendizagem de língua, ou seja, um contexto em que existem imigrantes vivendo em um país em que o idioma que eles estão aprendendo é a língua oficial desse país. À guisa de exemplificação, destaco a pesquisa de Snow e Hoefnagel-Höhle (1978) *apud* Lightbrown e Spada, (2000) na qual os pesquisadores realizaram um estudo com falantes de inglês, aprendendo holandês na Holanda. Nesse caso, a situação dos aprendizes brasileiros não pode ser analisada sob o aspecto dessas pesquisas realizadas nesses contextos, uma vez que a realidade brasileira é muito diferente, porém não se deve desconsiderar as pesquisas que foram realizadas em escolas e em outras situações, ou seja, em contextos onde o idioma estudado não é a língua oficial dos país.

As diferentes pesquisas destacadas até o momento revelam pontos em comum e pontos controversos. Na visão de alguns autores, a idade é importante e, para outros, não deve ser levada tão a sério. Vale destacar que, independentemente da idade, é imprescindível considerar outros aspectos durante a aprendizagem de um idioma, tais como: o contexto de ensino da língua, a quantidade de insumos oferecidos aos aprendizes, as estratégias adequadas a cada situação e, segundo Celani (2004), o essencial é conhecer bem o aprendiz para atuar bem. Certamente, a idade não será um fator decisivo, caso esses outros elementos sejam considerados ao ensinar uma língua estrangeira.

Considerações finais

Neste momento, dedico-me a esboçar as impressões mais relevantes acerca da relação idade e aprendizagem de línguas, destacando os principais pontos abordados pelos pesquisadores acerca dessa temática.

A crença de que a melhor idade para começar a aprender um idioma é a infância permeia o universo do ensino de línguas. Os estudos apresentados ao longo deste trabalho mostraram que autores como Krashen, Long e Scarcella (1979) aderem a essa opinião e apoiam-se na Hipótese do Período Crítico, afirmando que existe uma fase da vida (correspondente por volta dos dois anos de idade até à puberdade) em que as pessoas estão mais dispostas a aprender um novo idioma. Lightbrown e Spada (1998) também concordam com essa ideia, destacando que as crianças saem disparadas no domínio da língua estrangeira quando iniciam a aprendizagem ainda no período crítico. Por outro lado, Ellis (1994) e Flege (1987) contrariam essa afirmação, enfatizando que a aprendizagem de línguas obedece aos mesmos mecanismos tanto para crianças como para adultos. Nessa mesma linha de pensamento, Brown (2000) apresenta fatores importantes a serem considerados na aprendizagem de uma nova língua. Segundo o autor, outros fatores devem ser avaliados como, por exemplo: o contexto, a quantidade de insumos oferecidos, as estratégias utilizadas, a formação dos professores etc. Ao dar uma atenção maior a esses elementos, a idade torna-se um fator irrelevante na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Algumas pesquisas revelaram que os aprendizes jovens são tão bons quanto às crianças no quesito pronúncia e tão bons quanto os adultos na aprendizagem da gramática, porém as pesquisas que revelaram esses resultados são frutos de estudos realizados em lugares cujo idioma estudado é a língua oficial do país, ou seja, em uma situação natural de aprendizagem. Por esse motivo, esses resultados foram questionados por autores como Flege (1987), Bongaerts (1999) e Byalistok (1997), pois o contexto da pesquisa favorece a quantidade de insumos oferecidos aos aprendizes, reforçando o alto contato com a língua alvo.

Quando os resultados dessas pesquisas são avaliados a partir do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, a situação requer uma atenção maior. Isso porque é preciso levar em consideração que, nos contextos formais de aprendizagem de língua estrangeira, a quantidade de insumos oferecidos não é suficiente para alcançar o domínio da língua alvo. Por esse motivo, os resultados dessas pesquisas não poderiam ser levados em

conta no Brasil, uma vez que a língua alvo não é o idioma falado no país. Diante disso, destacam-se duas desvantagens dos estudantes brasileiros em relação aos aprendizes que participaram das pesquisas: a primeira é a quantidade insuficiente de insumos oferecidos em situações formais de ensino de línguas; a segunda é a falta de obrigatoriedade do uso da língua por não ser a língua oficial do país onde vivem os aprendizes.

A implementação do ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido realizada em diversas escolas públicas e privadas. É evidente que nada impede a inserção de um novo idioma no currículo do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, porém essa inclusão requer atenção especial para não comprometer o desejo de aprender uma língua estrangeira logo nos anos iniciais. Isso é muito comum nas escolas em que o ensino de inglês é implementado desde a pré-escola. Alguns alunos, com o passar dos anos, vão perdendo o interesse pelo novo idioma por, muitas vezes, serem expostos a estratégias de ensino inadequadas, o que transforma o desejo de aprender em frustração por não dominarem a língua alvo. Esse é mais um exemplo claro de que a idade não é fator primordial na aprendizagem de uma nova língua. Segundo Celani (2009), não há uma receita no ensino de línguas. Hoje em dia, o importante é conhecer bem a turma e o contexto para atuar bem.

É fato que, no Brasil, a maioria das crianças só tem acesso à língua estrangeira em escolas e, ainda assim, poucas horas e em poucos dias na semana. Por isso, principalmente, nas escolas públicas, é importante uma reforma para oferecer um ensino de qualidade. Mudanças na carga horária das aulas, redução da quantidade de alunos por sala, inclusão de equipamentos que auxiliem o professor, trazendo mais dinamismo às aulas, formação continuada aos professores para aprofundamento linguístico e metodológico etc. Diante desse contexto, há um longo caminho a ser percorrido para atingir um ensino de qualidade nas escolas brasileiras.

Posso dizer que, cabe a todos os professores de línguas apoiarem-se nas pesquisas apresentadas ao longo deste estudo e até mesmo em outras pesquisas, para auxiliarem pais e alunos na difícil decisão de ingressar no universo da aprendizagem de uma língua estrangeira. Para isso, é importante analisar as situações destacadas pelos pesquisadores para entender os fatores que realmente importam no momento de decidir aprender um novo idioma.

O que é importante compreender nesta discussão é que a Hipótese do Período Crítico está mais relacionada ao ensino da pronúncia do que aos aspectos morfosintáticos da língua. Indo além, vale dizer que analisar o contexto em que será realizado o ensino é imprescindível para obter sucesso. Estar

atento às situações de aprendizagem é o que fará diferença no resultado. Os pais devem estar atentos para não frustrarem seus filhos ao colocá-los em uma escola que não ofereça um contexto adequado para ensinar o idioma. Os professores devem nutrir-se de pesquisas que tragam respostas às situações encontradas no ambiente de trabalho a fim de promover um ensino qualitativo.

Por fim, as discussões levantadas no decorrer deste trabalho nos ajudam a refletir sobre a seguinte questão inicial: qual é a melhor idade para aprender inglês? Diante dos dados apresentados, posso concluir que o mais importante para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira é estar atento ao contexto de ensino, à qualidade dos insumos oferecidos e às estratégias de ensino utilizadas. Afinal, levando em consideração esses fatores, a idade torna-se mera coadjuvante na aprendizagem de uma nova língua.

Referências bibliográficas

ASHER, J.; GARCÍA, R. The optimal age to learn a foreign language. **Modern language Journal**, v.3, p. 334-341, 1969.

ASHER, J.; GARCÍA, R. The optimal age to learn a foreign language. In: KRASHEN, S. D.; SCARCELLA, R. C., LONG, M. H. (Eds.). **Child-adult differences in second language acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982.

ASSIS-PETERSON, A. M.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Revista Contexturas**, n.5, p. 11-26, 2000.

BONGAERTS, T. Ultimate Attainment in foreign language pronunciation. The case of very advanced foreign language late learners. In: BIRDSONG, D. **Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 133-159, 1999.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. San Francisco: Longman, 2000.

BYALISTOK, E. The structure of age. **Second Language Acquisition**, v.13, p. 116-137, 1997.

CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino de língua estrangeira. **Nova Escola**, v. 222, p. 40-44, 2009.

DIAMOND, M.; HOPSON, J. Magic trees of the mind: how to nurture your child's intelligence, creativity, and health emotions from birth through adolescence. New York, N.Y.: Penguin Group, 1998.

ELLIS, R. 1994. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERRARI, M. 2007. **A Hipótese do Período Crítico no aprendizado da língua estrangeira analisada à luz do paradigma conexionista**. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

FLEGE, J. E. A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages? **Applied Linguistics**, v.8, n.2, p. 162-177, 1987.

FLEGE, J. E.; YENI-KOMSHIAN, G. H., & LIU, S. Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, n.41, p. 78-104, 1999.

IOUP, G.; BOUTAGUE, M.; MOSELLE, M. Reexamining the critical period hypothesis: a case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. **Studies in second language acquisition**, v.16, p. 73-98, 1994.

JOHNSON, J.; & NEWPORT, E. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, n.21, p. 60-99, 1989.

KRASHEN, S.; LONG, M.; SCARCELLA, R. Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. **Tesol Quarterly**, n.3, p. 573-582, 1979.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. *The Natural Approach*. Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon, 1983.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: Wiley and Sons, 1967.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PATKOWSKI, M. Age and accent in a second language: a reply to James Emir Flege. **Applied Linguistics**, v.11, p. 73-89, 1990.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. **Speech and brain mechanisms**. New York: Athenuem, 1959.

SCOVEL, T. **Psycholinguistics**. Oxford: OUP Oxford, 1998.

SELIGER, H.; S. KRASHEN, S. D.; LADEFOGED, P. Maturational constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. **Language Sciences**, v.36, p. 20-22, 1975.

DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA: NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO DE IDENTIDADE DOCENTE⁵

*Larissa Luft
Andréia Veridiana Antich*

Introdução

Dos medos nascem as coragens. Os sonhos anunciam outra realidade possível, e os delírios, outra razão. Somos o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. Nessa fé, fugitiva, eu creio.

Eduardo Galeano (2002)

Buscando inspiração nas palavras de Galeano (2002), este artigo apresenta uma pesquisa que reflete sobre a construção da identidade docente de professoras de Língua Portuguesa. O presente estudo teve como objetivo analisar a representação da trajetória profissional na construção da identidade de um grupo de professoras de Língua Portuguesa de uma rede municipal do Vale do Rio Caí/RS. Para isso, as reflexões construídas se engendraram a partir da voz das docentes, que através da narrativa de suas experiências vivenciadas deram sentido e significado a esta pesquisa.

Na área da educação, desenvolveram-se pesquisas, como as de Nóvoa (1992; 1995; 2001), Garcia (1995), Cunha (1997) e Charlot (2000; 2005; 2013), que têm se ocupado de conhecer a vida e a trajetória de docentes a partir de objetivos variados e defendem que o próprio docente é quem pode oferecer contribuições importantes a respeito de sua profissão. Dentre as produções de conhecimento desveladas sobre este tema de estudo, destaca-se a articulação entre as identidades pessoal e profissional docente que ultrapassam a condição de “relação” para adentrarem num universo sistemático (TARDIF, 2000). Da mesma forma, constatou-se que o tema da identidade

⁵ Fomento: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS.

profissional docente pode vir a ser consolidado como campo de investigação educacional, uma vez que está diretamente relacionado à atuação do professor em sala de aula e, conseqüentemente, à educação como um todo.

Nessa perspectiva, através desta pesquisa, há a possibilidade de apresentar um itinerário de experiências e competências profissionais vivenciadas e construídas por docentes. Revisitar as trajetórias torna possível entender como as interlocutoras da pesquisa se constituem enquanto docentes e a maneira como ensinam. Assim, pondera-se a analogia “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”, utilizada por Nóvoa (1995), tendo em vista que o desempenho profissional do docente pode servir como um espelho crítico capaz de refletir sua própria imagem para que possa ser repensada, analisada e ressignificada. Cunha (1997) também corrobora esse ponto de vista ao afirmar que:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. (CUNHA, 1997, p. 189).

A fim de ampliar o conhecimento acerca deste tema, refletir-se-á sobre a constituição da identidade docente, buscando articulá-la à trajetória profissional, à formação docente e aos saberes que a engendram. Na elaboração teórica que baliza esta pesquisa, buscou-se utilizar autores de duas áreas que aqui se coadunam: Educação e Letras. À vista disso, este artigo está estruturado em cinco partes: inicialmente, apresentam-se reflexões conceitualizando e discutindo aspectos sobre a identidade; logo, lança-se luz sobre os saberes docentes; na sequência, discorre-se sobre a formação docente, principalmente no universo das Letras. Nas duas últimas seções, há a discussão dos dados obtidos e, posteriormente, as conclusões, sendo importante destacar que são achados e reflexões evidenciados no contexto pesquisado, sem a intenção de apresentar respostas para o tema discutido, mas de colaborar com o debate no campo educacional.

Identidade: alguns diálogos teóricos

A identidade pode ser considerada como uma questão ampla e complexa que permeia basicamente as situações vivenciadas pelo indivíduo no cotidiano. Oriunda do latim *identitas*, o vocábulo identidade é visto como um con-

junto das características e traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade (CIAMPA, 1999).

Segundo Pimenta (1997, p. 19), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Nesse sentido, para a compreensão da identidade docente, é necessário ter em vista que, historicamente, a docência como profissão torna-se possível em períodos históricos e em contextos específicos como resultado das exigências estabelecidas pela sociedade, que no seu decorrer adquirem legitimidade. Pimenta (1997) aborda que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1997, p. 19).

Assim, para a profissão docente, repercutem exigências de reconfigurações constantes para atender às demandas da sociedade contemporânea. Tal contexto exige dos docentes uma permanente busca de saberes para o enfrentamento das questões do seu cotidiano, o que reflete também na constituição de sua identidade. Conforme Pimenta (2005), em relação à educação escolar no período contemporâneo, a expansão do ensino nem sempre reflete a qualidade necessária para atender às exigências e às necessidades das demandas sociais. Isso propõe uma busca pela ressignificação da identidade profissional do docente.

Por outro lado, a identidade como processo de metamorfose (CIAMPA, 1999) se dá na transformação do sujeito, que está em constante movimento social. Assim, as mudanças, conflitos e incertezas são características predominantes que constituem uma identidade. Para Pimenta (2005), a partir do momento em que o sujeito passa a ser reconhecido pelo outro, há existência do sentido que fundamenta o sujeito como pessoa, pois somos seres sociais.

Sob outra perspectiva, Moreira (2008) corrobora a ideia de que é necessário definir cada vez mais a concepção de identidade e, da mesma forma, entender e analisar de que maneira ela se constitui de acordo com as modificações dos fatores sociais e culturais que cercam o ser humano e que, por muitas vezes, abalam a vida de toda a comunidade, a vida pessoal e a profissional. Para o autor, é necessária a atenção a essas mudanças, a fim de perceber de que maneira elas influenciam no processo de constituição de nossas identidades e “colocam em xeque muitas de nossas convicções, levando-nos

a retificar pontos de vista e crenças que antes norteavam nossas condutas costumeiras” (MOREIRA, 2008, p. 40).

Dessa maneira, a identidade vai sendo construída de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações nas quais nos colocamos. Então, segundo Moreira (2008, p. 41), a identidade expressa “aquilo que somos”. Contudo, aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos “semelhantes” quanto com os que diferem de nós. Aprendemos também o que somos em meio aos significados atribuídos pelos outros. Aliado a isso, segundo Stoer & Magalhães (2005, apud MOREIRA, p. 41), a identidade é “um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos”. Nessa perspectiva, Silva (2014) salienta:

[...] a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. (SILVA, 2014, p. 96).

Pimenta (2005) segue colaborando para a compreensão sobre a concepção da identidade docente, esclarecendo tratar-se de um processo constante. A autora afirma que a concepção da identidade engloba a formação acadêmica inicial e continuada, as experiências vividas no cotidiano da sala de aula, as relações sociais e os valores que a sociedade dá a esses profissionais, à sua trajetória pessoal, aos seus anseios e às suas conquistas.

A identidade docente pode ser vista também como uma autoimagem, sendo a forma como o professor se enxerga e como gostaria de ser visto ao longo de sua carreira profissional. Essa construção se dá a partir de toda sua bagagem profissional e pessoal. Pimenta (2005) ainda afirma que a identidade

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2005, p. 19).

Nesse processo, são, pois, os saberes (conhecimentos teóricos e práticos e as habilidades), os valores éticos (atitudes e valores próprios da docência) e a cultura escolar que definem o trabalho do professor e a profissão docente no

que ela tem de mais específico. De forma similar, Tardif (2000, p. 210) salienta que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”. Nessa perspectiva, no intento de buscar compreender como o professor de Língua Portuguesa constitui sua identidade mediante o engendramento das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória, entende-se a relevância de articular as concepções que ele tem de si mesmo e de sua profissão ao percorrer esse caminho e de que forma isso influencia seu fazer docente.

Coracini (2000, p. 150), ao pesquisar a identidade do professor de Língua Portuguesa, além de compreendê-la como um “processo em andamento”, também salienta que essa identidade precisa ser entendida como uma “falta” que se busca preencher “pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (CORACINI, 2000, p. 150). Para a autora, a imagem idealizada do professor vem sofrendo mudanças ao longo da história, tanto do lugar que ele ocupa nas relações profissionais como na sua relação com os alunos, uma vez que:

O professor precisa, ao lado de conhecimentos de informática, ter conhecimentos de psicologia, uma sensibilidade e observação aguçadas para compreender as dificuldades dos alunos e as diversas situações em que se encontram, como problemas familiares que, muitas vezes, atrapalham o seu desempenho em aula; enfim, o professor precisa estar preparado para assumir as múltiplas funções exigidas pelo mundo atual [...] embora perceba as dificuldades que isso acarreta, tendo em vista a sua história e a sua formação. (CORACINI, 2000, p. 151).

Nesse contexto, de múltiplas funções surgem definições de imagens idealizadas do professor e, ao estarem dispostos a orientarem os alunos diante da realidade em que se encontram diversas funções lhes são atribuídas, como de pai, mãe, amigo, psicólogo e, ainda, professor, o que muitas vezes faz com que ele deixe de lado sua própria identidade para assumir outras. O professor pode, assim, até mesmo ser definido como um “modificador de destinos” (CORACINI, 2000, p. 151).

Essa concepção e as exigências contemporâneas exercem influência na valorização e, ao mesmo tempo, na desvalorização da profissão docente, uma vez que são impostos métodos, avaliações e conhecimentos aos professores, aos quais devem se adaptar, fazendo com que algumas vezes deixem de ser autores do seu fazer docente. Dessa maneira, segundo Coracini (2000, p. 155), através da desvalorização tanto da profissão quanto do profissional, o professor passa a identificar-se “ao mesmo tempo e confusamente como o herói e a vítima, o professor se vê como imprescindível e desnecessário”. Ainda, segundo a autora:

Atravessada por identificações conflitantes, a subjetividade do professor de português, sempre alienada, se constitui na e da tensão entre um discurso que o valoriza, produto de um desejo, e outro que o desvaloriza, resultante de uma realidade social em mutação. (CORACINI, 2000, p. 154).

Seguindo essa perspectiva, Charlot (2013) sinaliza que o professor da sociedade contemporânea torna-se então “um profissional da contradição”. As tensões existentes no ato de educar e de ensinar tornam-se contradições, que são sofridas pelos docentes. A maneira como são geradas essas tensões e as formas que tomam as contradições depende da prática docente e, conseqüentemente, também da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar, do que a sociedade espera do professor. É nesse sentido que Charlot (2013) pondera:

O professor enfrenta contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural: deve ensinar a todos os alunos em uma escola e uma sociedade regidas pela lei da concorrência, transmitir saberes a alunos cuja maioria quer, antes de tudo, “passar de ano” etc. Essas contradições, porém, não são um simples reflexo das contradições sociais; arraigam-se, também, nas tensões inerentes ao próprio ato de ensino/aprendizagem. (CHARLOT, 2013, p. 17).

Portanto, as contradições vivenciadas pelos professores são ligadas à própria atividade docente e, ao mesmo tempo, ao contexto histórico, social e cultural. Dessa forma, é preciso entender a figura docente para além da sua profissão, entendendo essa figura como um ser humano que está constituindo sua identidade constantemente e mutuamente em suas relações dentro e fora do âmbito escolar. Assim, na próxima seção, apresenta-se uma reflexão sobre os saberes docentes a fim de refletir acerca de sua relevância para a construção da identidade docente.

Saberes docentes

Pesquisas realizadas sobre os saberes docentes, como as de Tardif (1991; 2000; 2002), Pimenta (1997; 2005), Cunha (1997) e Charlot (2000; 2005; 2013), consideraram o professor como um profissional que constrói e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. Segundo Tardif (1991),

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF, 1991, p. 219).

Dessa maneira, as relações dos professores com os saberes nem sempre são relações estritamente cognitivas ou intelectuais: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Assim, conforme Tardif (2002), o saber docente é composto por diversos saberes provenientes de diferentes fontes. Entre esses saberes, podem ser citados: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das disciplinas ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão; e, por fim, o saber cultural, herdado de sua trajetória de vida e de seu pertencimento a uma cultura particular, que é partilhada em maior ou menor grau com os alunos. Nessa perspectiva, Tardif (2002) aborda que:

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 65).

De acordo com esse autor, parte do que os docentes sabem advém da biografia pessoal, da experiência enquanto aluno e da socialização vivenciada durante a jornada formativa inicial. Com base nisso, “o saber docente é um ‘saber plural’ e essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2002, p. 54). Partindo dessa ideia, o autor reitera que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre e com os seus saberes. Ao dar ênfase a esse campo de estudos, o autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da prática pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por fim, os saberes experienciais.

Ao abordar os saberes da formação profissional, Tardif (2002) aponta-os como um conjunto de saberes que, baseados nas ciências e no estudo, são construídos pelos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também fazem parte do conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Por outro lado, os saberes disciplinares são aqueles reconhecidos e identificados como pertencentes às diferentes áreas do conhecimento (linguagens, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Tais saberes,

produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser viabilizado por meio das instituições educacionais. Ainda, Tardif (2002) destaca os conhecimentos curriculares como aqueles relacionados à maneira como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Os saberes disciplinares apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os docentes aprendem e desenvolvem em suas aulas (TARDIF, 2002).

Por fim, Tardif (2002) aborda os saberes experienciais que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com os discentes e demais colegas de profissão. Nesse sentido, esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

Nessa perspectiva, Charlot (2000) contribui ao explicar que a relação com o saber também comporta uma dimensão de identidade, pois “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72)”. Desse modo, a relação com o saber também é de identidade, uma vez que todo processo de aprender constitui-se em uma construção de si mesmo, uma construção da própria identidade do sujeito.

Nesse sentido, os saberes docentes constituem as bases da competência profissional. É a partir deles que os professores desenvolvem a sua prática pedagógica e também têm a possibilidade de avaliar sua formação inicial e continuada. É igualmente a partir deles que entendem a pertinência ou não das reformas curriculares ou das novas propostas para as metodologias de ensino. Assim, parece inviável buscar compreender a identidade docente sem inseri-la em um contexto histórico, social e estrutural de vida. Além disso, faz-se necessário articular também as ações docentes, os projetos e o processo de desenvolvimento profissional dos atores envolvidos, o que é tratado na próxima seção.

Formação docente: trajetórias e desenvolvimento profissional

A formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas

etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores. É nesse contexto que Garcia (1995) afirma ser:

[...] necessário compreender a formação de professores como um contínuo. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. (GARCIA, 1995, p. 54).

Por esse ângulo, ganha realce a articulação entre a formação inicial e continuada, uma vez que a primeira não pode ser entendida como um fim em si mesmo, que oferece todo um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da profissão docente. Sobre esse aspecto, Garcia (1995) explica:

Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. (GARCIA, 1995, p. 55).

Assim, a formação inicial docente precisa ser vista como uma etapa do processo de formação profissional que fornecerá uma base de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse contexto, a reflexão sobre o fazer docente acaba se tornando uma ferramenta fundamental no engendramento entre teoria e prática, fazendo com que a primeira não se torne um mero discurso e a segunda um mero produto mecanizado.

Segundo Nóvoa (1995), o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades e experiências de desenvolvimento profissional dos docentes, ao passo que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente” (NÓVOA, 1995, p. 24). Tendo em vista a formação docente e a profissionalidade, Travaglia, Araújo e Alvim (2007) entendem o ensino de língua portuguesa como um recurso de que o aluno “se servirá para se situar no convívio social e para adquirir conhecimentos que lhe permitam viver mais conscientemente dentro do mundo” (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007, p. 56). Nessa lógica, emerge o movimento para uma formação docente que possibilite a formação de professores leitores que trabalhem

com diferentes processos de leitura, o que, evidentemente, implica em correlacionar identidades de aluno e de docente, o que resultaria em uma formação humana e social, via processos de linguagem.

Para Rios (2011, p. 137), “o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores”. Diante disso, a formação docente pode ser entendida como um aprendizado profissional contínuo de constante busca pelo conhecimento. Esse processo, que é parte integrante da constituição da identidade profissional, viabiliza a possibilidade de os professores se engajarem em atividades intencionais e planejadas, que podem vir a desencadear mudanças na prática pedagógica efetiva em sala de aula.

Discussão dos dados da pesquisa: metodologia, análise e resultados desvelados

Tendo como objetivo analisar a repercussão da trajetória profissional na construção da identidade de professoras de Língua Portuguesa, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com teor explicativo. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa explicativa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Nesse sentido, as reflexões construídas nesta pesquisa se engendraram a partir da voz das docentes, que através do relato de suas experiências vivenciadas deram sentido e significado a este trabalho.

O levantamento de dados foi realizado junto às professoras de uma rede municipal de ensino que integra a região do Vale do Rio Caí/RS. Para isso, desenvolveram-se entrevistas semiestruturadas com 3 (três) professoras de Língua Portuguesa. O critério para a seleção das interlocutoras foi o tempo de trajetória profissional (ter completado dez anos de docência).

Para a análise dos dados, foram utilizados os princípios de Análise de Conteúdo, tratando-se, conforme Laurence Bardin (2011), de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

No processo de análise dos dados coletados, sob o comprometimento de preservar identidades, as interlocutoras são indicadas pelos nomes de “Maia,

Estela e Electra”, nomes de estrelas, pois foram elas que iluminaram as reflexões desta pesquisa. Maia possui pós-graduação em leitura e produção textual, mídias da educação e está cursando pós-graduação em educação especial. Estela possui pós-graduação em língua e literatura e Electra ainda não possui pós-graduação, porém relatou grande interesse em fazê-la assim que possível. Vale aqui mencionar que duas das interlocutoras (Maia e Estela) iniciaram sua trajetória docente nos anos de 1997 e 1999, respectivamente, e a terceira (Electra) iniciou sua carreira em 2005, todas trazendo em seus depoimentos relevantes contribuições para este estudo. Atualmente, as interlocutoras trabalham com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, contudo, já atuaram também nos anos iniciais e no Ensino Médio.

Destaca-se que, para esta seção, foram selecionadas algumas categorias de análise para serem apresentadas. Nas narrativas que compõem a categoria sobre a constituição docente, percebeu-se que a “paixão pelo ensinar” (Electra, Estela) despertou o interesse das interlocutoras em torno da profissão, sendo esse um dos principais motivos que as levaram a exercer a docência. Para Electra, esse despertar está articulado com o desejo de ensinar, sendo caracterizado como “uma sensação gostosa que a relação, o envolvimento com o saber e com seus alunos desperta”. Já para Estela, foram os professores que teve ao longo da sua trajetória que a inspiraram a escolher a profissão. Para Maia, esse desejo “floresceu” desde a infância, quando através das brincadeiras de faz de conta já percebia que o interesse por ensinar ia crescendo pouco a pouco.

Assim, entende-se que, por influências distintas para a escolha da profissão docente, as experiências vivenciadas nas trajetórias das interlocutoras contribuíram e influenciaram na constituição de quem são, pois seus “saberes constituem sua própria identidade” (PIMENTA, 2005, p. 22). O que também é corroborado por Tardif (2002), ao salientar que grande parte do que os docentes sabem advém de suas biografias pessoais, das suas experiências enquanto alunos e da socialização que vivenciaram durante a jornada formativa.

Com relação ao processo reflexivo sobre a representatividade de ser professora de Língua Portuguesa, as interlocutoras Maia e Estela demonstraram preocupação acerca da responsabilidade com o ensino de melhor qualidade.

[...] me sinto sempre muito preocupada quando eu tenho uma turma de Língua Portuguesa em especial quando são turmas dos anos finais porque eu acho que eu preciso terminar, concluir o conteúdo, então eu me sinto na responsabilidade de que eles saiam do ensino fundamental com certos problemas já resolvidos e eu sou na verdade a responsável por aquilo, [...]. (MAIA).

Evidencia-se, nas narrativas, a preocupação das professoras com a responsabilidade de construir um conhecimento de base para o discente, a fim de que construa criticidade, entenda a relevância da disciplina para a compreensão das demais e enriqueça sua visão de mundo. Nessa perspectiva, uma das entrevistadas argumenta ainda que “[...] a Língua Portuguesa é a base para as demais matérias. Sem interpretação não há Matemática, sem leitura não há História nem Geografia [...]” (Estela). Por essa senda, é possível perceber que as professoras demonstram preocupações acerca das responsabilidades demandadas no processo de ensino dos conteúdos previstos à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que esta possui relevância emergente nas avaliações, inclusive nas de larga escala.

Sobre o aspecto da representatividade de ser professora de Língua Portuguesa, Electra salienta que:

[...] representa uma grande responsabilidade com o saber, com a sociedade. Porque a Língua Portuguesa é nosso viés de comunicação, de identidade enquanto ser humano, então tudo o que eles aprenderem dela, ao máximo eles irão utilizar. (ELECTRA).

Dessa forma, emerge o ensino da língua materna como possibilidade de construção da identidade, visto que o processo de aprender constitui uma construção de si mesmo, uma construção do sujeito e de sua própria identidade (CHARLOT, 2005). À vista disso, enquanto a professora pensa a respeito da relação sobre o conhecimento do aluno, ela também está refletindo sobre a sua própria ação docente, em um processo no qual a relação com o saber, segundo Charlot (2005),

[...] é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber. (CHARLOT, 2005, p. 80).

Sendo essa relação com o saber algo fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, o educador desenvolve a mediação do conhecimento, envolvendo-se no universo dos educandos para poder abordar outros temas que fazem parte dos seus saberes, para então introduzir novas aprendizagens.

Nessa perspectiva e ao considerar as reflexões sobre a representatividade e a identidade das professoras de Língua Portuguesa, percebe-se que são muitos os desafios e dilemas para conduzir o aluno ao saber, sendo esses plurais e heterogêneos, porque envolvem conhecimentos que vivem em transformação. No entanto, o que essas interlocutoras desejam é fazer um

“trabalho diferenciado na área” (Maia) e “despertar o gosto pela Língua Portuguesa para além da sala de aula” (Electra), além de deixar “lembranças de aulas bem-sucedidas para seus alunos”. (Estela).

Com relação à constituição docente ao longo da trajetória, as interlocutoras relacionaram o início da trajetória a uma docência mais tradicional, na qual se sentiam transmissoras de conhecimento aos alunos e se cobravam com relação aos conteúdos. Esse sentimento pode estar atrelado ao processo de início de carreira docente, em que professores vivenciam uma etapa de novas experiências pedagógicas, equilibrando-se entre o entusiasmo, a cobrança pessoal e a insegurança.

As afirmações das interlocutoras relacionam-se com o que Tardif e Raymond (2000, p. 210) afirmam: “Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”. Dessa forma, o fazer docente das professoras foi sendo construído ao longo dos anos e permanece sendo ressignificado de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas. Electra ainda destaca que percebeu ao longo da sua trajetória o quanto ressignificou o processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados na área. Para ela, hoje, o conteúdo é importante, mas o essencial é a “maneira como ele vai ser trabalhado” (Electra).

No que diz respeito às contribuições formativas durante a trajetória das interlocutoras, todas trouxeram à tona a importância que outros professores exerceram e ainda exercem em suas práticas pedagógicas. Para Electra, os exemplos de professores que teve “ao longo da vida sempre foram e ainda são referência” para a sua prática docente. Além disso, Estela explica que essas referências não serviram só para experiências positivas, mas também para negativas, uma vez que podem ser estabelecidas relações entre “é isso e não é isso que quero para minhas aulas”. Entende-se, assim, que as interlocutoras permanecem em processo reflexivo sobre a prática docente e sobre as suas próprias identidades.

Outro aspecto desvelado nas análises é a sinalização de que ser docente em tempos contemporâneos, marcados pelas grandes transformações nos modos de pensar e de organizar o conhecimento humano, torna-se cada vez mais desafiante. O processo de globalização e a mudança constante do contexto social, político, econômico e cultural influencia todos os setores da sociedade. Nesse sentido, as questões referentes, principalmente, à educação ganham novas “caras”, fazem emergir novos desafios, e, portanto, novos olhares precisam ser lançados aos processos de formação docente, com especial atenção às práticas desenvolvidas no espaço de sala de aula.

O contexto da contemporaneidade impõe à prática educativa um número elevado de demandas, levando, assim, o educador a repensar o seu fazer docente e os enormes desafios profissionais que enfrenta, a fim de atender às exigências do contexto atual. Corroborando essa ideia, Charlot (2013) explica:

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. (CHARLOT, 2013, p. 21).

Nesse âmbito, os desafios relacionados à profissão docente podem estar atrelados a diversos aspectos externos da escola e de natureza interna desse espaço, os quais implicam na forma de constituição do “ser professora”. Assim, uma sociedade de contradições torna o/a professor/a, de certo modo, em um indivíduo também contraditório. Por mais que almeje, por muitas vezes, desenvolver novas práticas e formas de se relacionar com os educandos, há quem continue repetindo práticas que por vezes acabam sendo questionadas pela sociedade e por ele mesmo.

À guisa de conclusões

Por fim, retomando o objetivo de analisar qual é a repercussão da trajetória profissional na construção da identidade das professoras de Língua Portuguesa de uma rede municipal que integra o Vale do Rio Caí/RS, foi possível compreender que:

- a) a trajetória profissional interfere no jeito de ser docente e no saber-fazer da docência, gerando mudanças significativas na identidade das docentes;
- b) a formação inicial tem papel fundamental na construção da identidade das professoras, mas entende-se a necessidade de buscar e manter a formação continuada;
- c) os saberes que as professoras foram desenvolvendo e adquirindo ao longo de suas trajetórias fazem parte da construção de suas identidades, visto que são esses saberes que dão base ao fazer docente;
- d) o contexto educacional contemporâneo impõe à prática educativa um número vasto de demandas, o que tem como resultado a ressignificação

do fazer docente e dos desafios profissionais exigidos. À vista disso, alguns práticas cotidianas, conforme Charlot (2013), podem se tornar contraditórias; e

- e) a construção da identidade se dá através de ressignificações de sentidos atribuídos pelas professoras ao seu fazer docente. Sob essa perspectiva, as professoras de Língua Portuguesa demonstram preocupações acerca das responsabilidades demandadas ao processo de ensino dos conteúdos previstos para a disciplina, uma vez que a disciplina possui relevância emergente nas avaliações, inclusive nas de larga escala.

A partir dos dados desvelados, mesmo considerando que o número de interlocutoras represente um pequeno percentual diante do número de professores desta área na região, entende-se que a construção da identidade dessas profissionais é processual, subjetiva e correspondente às trajetórias individuais e sociais, com a possibilidade de construção, desconstrução e reconstrução de suas práticas. E, assim, ao longo das trajetórias, engendram-se os sentidos ao trabalho e às suas identidades docentes.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley. (orgs.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. Tatuapé, SP: Brasiliense, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. 1 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do professor de português. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, p. 147-158, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, Jan., p. 185-195, 1997.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992 a.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NÓVOA, Antônio. Professor pesquisador e reflexivo. **TV Escola**, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acer-vo/interview;jsessionid=360D0C55FBA58EB74BF2B4539E1932FA?idInterview=82>. Acesso em: 19 nov. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (orgs.) **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M. A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannônica, nº 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, Jan-Abr, 2000.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade [online]**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. 4 ed. Uberlândia: EDUFU, 2007.

POSSÍVEIS DESLIZAMENTOS GRAMATICAIS DO ADVÉRBIO “NÃO” EM EVENTOS DE NEGAÇÃO

*Francisco Gomes da Silva
Antônio Rafael de Queiroz Lima
Josinaldo Trajano da Costa*

Introdução

Em meio aos vários fenômenos que ocorrem nas línguas, a negação é comum, presente em várias delas; usualmente, para o seu funcionamento em muito se recorre ao uso do advérbio “não” posicionado de modo pré-verbal, reconhecida como negação canônica. Para tanto, há muitos estudos direcionados à observação do funcionamento desse fenômeno, embora se contraponham ao prescrito pelas gramáticas normativas, cujo maior entendimento é o de que esse evento linguístico se destine a negar, e, ao seguir literalmente esses estudos, o uso do advérbio “não” seria exclusivo para a negação.

Todavia, há contraposições ao prescrito pela visão tradicional da gramática, como se observa em Ilari (2008, p. 122), quando admite a possibilidade de existência de ideia mais ampla do que esta e parte na seguinte defesa: “há muitas outras maneiras de negar, além da que consiste em aplicar a um verbo o advérbio não, há outras palavras e expressões que imprimem o traço semântico de negação, sendo o verbo apenas uma das possibilidades de negação”. Outra defesa divergente do proposto pela tradição gramatical está na ótica de Ferrarezi Jr. (2008, p. 185), ao sustentar que a negação se liga claramente ao modo de representatividade do mundo e, por isso, sua complexidade requer a realização de maior aprofundamento nos estudos dos mecanismos de negação e, assim, expandir a visão normativista, voltada exclusivamente para a ideia de o advérbio “não” ser reservado para negar.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo primordial estabelecer a rede de construções do citado elemento linguístico na Língua Portuguesa, no intuito de delimitar em que dimensão os diversos usos manifestam o processo de subjetivação e de expansão semântico-pragmática. Pretende-se comprovar, nessa linha de pensamento, que as diversas utilizações do “não”

estabelecem-se pragmaticamente, fundados na expectativa dos falantes, a fim de suprir suas necessidades comunicativas.

Assume-se, desta forma, o modelo de gramaticalização concebido como processo de subjetivização, visto a emergência de novos paradigmas construcionais na língua se vincularem à desenvoltura de expressões notabilizadas gramaticalmente que visem a denotar as intenções implícitas dos falantes, dissimuladas a partir do advérbio “não” em uso. Logo, opta-se pelo fenômeno da gramaticalização como um processo prontamente correlacionado ao contexto discursivo-pragmático, em razão de se defender um modelo de alteração baseado no uso.

Para tanto, defende-se um modelo pautado na mudança, para a qual o elemento em uso é dotado da capacidade de expressar outros entendimentos, com base na interação dos falantes, ao construírem seus argumentos, fazerem suas avaliações, repassarem suas opiniões, dentre outras ocorrências inerentes à contextualização comunicativa. Por essa razão, nessa análise, assume-se a perspectiva da gramaticalização de construções, proposta por Traugott et al (2003); aqui se parte do fundamento de que a gramaticalização não se resume a uma alteração do tipo léxico > gramática, mas a partir de construção > gramática.

Ressalte-se que, nesse prisma, a perspectiva de construção escolhida para esse artigo, se embasa em Goldberg (1995, 2006), cuja argumentação é a de que as construções sinalizariam significado independentemente das palavras que a constituiriam em determinada sentença; para tal, uma construção deve ser concebida como uma unidade com forma e significado e, assim, recusa a previsão estrita, atribuída aos elementos individualmente presentes em situações comunicativas, bem como nas construções da pré-existência linguística.

Gramaticalização: resposta a necessidades discursivas

A partir do estabelecido por Meillet (1948), em seu trabalho fundador, a gramaticalização é compreendida como um fenômeno linguístico cuja base é a mudança [lexical] > [gramatical], visto ocorrer a passagem de uma palavra autônoma para um elemento portador de conteúdo gramatical. Também fundamentado em trabalhos como o de Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991), tornou-se possível acatar a ideia de que a gramaticalização compreenderia a mudança [gramatical] > [+ gramatical].

Com alicerce na visão tradicional de que a gramaticalização se assentaria na reinterpretação de material lexical/[gramatical] como material gramatical/[+gramatical], postularam-se clines unidirecionais, cuja partida se dá

prioritariamente da forma dos itens linguísticos, e não da sua função nos mais diversificados contextos de uso. O cline, mais clássico, pautado na unidirecionalidade, é o apresentado por Hopper e Traugott (1993): item lexical > item gramatical > clítico > afixo.

De acordo com Castilho (2008), ao apresentar seus estudos sobre o tradicionalismo gramatical, os estudiosos parecem assumir a língua na condição de entidade heteróclita, estática, suscetível a uma representatividade linear, na qual as categorias se dispõem umas após as outras, de tal maneira que as derivações se estabelecem entre elas. Ao se realizar análise mais detalhada, vê-se que a forma como a gramaticalização é assimilada em sua trajetória temporal, evidencia-se o conflito entre a abordagem formalista da gramaticalização com a funcionalista no tocante a questões precípuas. Ao se considerar que o funcionalismo desconsidera a premissa de que a estrutura da língua é independente de seu uso factual, detecta-se um visível reenquadramento teórico epistemológico quanto ao entendimento de gramaticalização. Destaque para Bybee (2016) e Hopper (2001), ao defenderem a ideia de que a orientação funcionalista favorece ao examinar que a gramática de uma língua se instaura como uma resposta a necessidades discursivas.

Com fundamentação no uso, Traugott (1995, p.31) reconhece um ponto de vista emergentista da gramática, ao ponderar que a gramaticalização é capaz de se instanciar com base em um processo de subjetivização, no qual se fazem presentes: “[...] processos semântico-pragmáticos através dos quais os significados tornam-se cada vez mais baseados nas crenças e atitudes do falante acerca da proposição”. Por tudo isso, a subjetivização na gramaticalização respalda-se no desenvolvimento de expressão gramaticalmente autêntica, que aponta às crenças e atitudes de quem fala com relação ao que diz. Isto compete ao que observam Traugott & Dasher (2005), quando se preocupam em explicar em que medida a subjetividade, que explicitamente imprime o ponto de vista do falante, é capaz de, no uso linguístico, codificar novos sentidos.

A ideia de subjetivização, nesse caso, vincula-se à modalização epistêmica, visto haver a emergência de estruturas e estratégias linguísticas provenientes da perspectiva do falante. Nesse cenário, Traugott (2010) argumenta que a subjetivização se efetiva a partir de um processamento gradiente, por meio do qual as construções – que primeiramente manifestam significados concretos/lexicais/objetivos – alterar-se-iam, quando da ratificação de seu parâmetro de uso, com viabilidade de assinalar funções abstratas/pragmáticas/interpessoais respaldadas na crença do falante. Logo, a

gramaticalização, na qualidade de subjetivização, pode ser concebida comparativamente a um processo de expansão pragmática.

Registra-se para tanto, os destaques de Traugott (2003) ao defender a relevância de se ter uma interseção envolvendo a gramaticalização e a gramática das construções, ao entender que a construção se evidencia como a unidade básica da língua e a gramaticalização se estabelece com base na mudança de construção > gramática. Para Traugott (2009), a perspectiva da gramaticalização de construções pode contribuir por trazer os seguintes aportes: a) mudança entendida como um processo dinâmico, uma vez que a emergência de novos padrões construcionais se daria através do tempo e dos falantes, ou seja, o uso reiterado de padrões construcionais levaria à sua gramaticalização; b) alinhamento entre padrões de uso e padrões gramaticais; c) incorporação das micro construções em uma rede, o que permitiria estabelecer redes construcionais de gramaticalizações integradas/interligadas.

Por essa razão, entende-se que a gramaticalização, na condição de alteração por intermédio da qual, em determinados contextos linguísticos, os falantes, empregam, usam palavras, partes e, dessa forma, pode ser entendida como: "[...] a mudança pela qual, em certos contextos linguísticos, os falantes usam (partes de) uma construção com uma função gramatical ou designam uma nova função gramatical para uma construção gramatical já existente." (TRAUGOTT, 2009, p.91), reflexão que atende aos propósitos desse trabalho ao observar as possibilidades de uso e observações feitas a partir daí.

O fenômeno da negação além do prescrito pela gramática normativa

Ao se revisar bibliograficamente a temática da negação em gramáticas normativas como Mesquita (2004), Bechara (2005; 2010), Cegalla (2010) e Cunha e Cintra (2008), fica evidente que o fato de negar vincula-se, em sua grande maioria, ao advérbio “não” e, em alguns casos, ao advérbio “tampouco”. Aparentemente todos trazem definições apoiadas em dados de relações linguísticas embasados numa linguagem predominantemente escrita, anacrônica e normativista.

Até se pode asseverar, de antemão, haver, de fato, uma definição consensual entre esses gramáticos para o advérbio. Acrescente-se a isso a informação de que, na maioria das gramáticas analisadas, prevalece o critério formal, para o qual parece ter assinado contrato de exclusividade. Embora se reconheça toda a complexidade a envolver a descrição direcionada para o conceito de advérbio é possível se vê-lo como uma categoria funcional que modifica, substancialmente, o sentido expresso pelo verbo.

Logo, ao ser considerada a afirmação de ser viável compreender a dotação de funcional para o advérbio, propõe-se, como fazem muitos estudos linguísticos atuais, a explorar o fenômeno em questão, com aprofundamento para várias formas de uso do advérbio “não”, em posição pré-verbal, no intuito de sobressair da percepção cristalizada pela tradição gramatical, ao defender categoricamente como este ser exclusivo para o ato de negar e, por isso, ser conceituado como advérbio de negação. Aqui não pretende criar nomenclaturas novas, mas, sim, detectar novas compreensões para esta palavra.

Destaque para os estudos voltados para a argumentação, nos quais o fenômeno da negação ganha ênfase, veste a afirmação repassada pelos enunciados, em sua grande maioria, de algo já manifestado, pressupondo algum significado das frases constituintes do enunciado. Todos os pressupostos presentes em um enunciado já são pressentidos na significação frasal, por intermédio de um raciocínio do falante. Nesse caso:

- os pressupostos de um enunciado se mantêm afirmativos na negação e na interrogação;
- a ligação de subordinação não atinge o pressuposto, mas somente o posto. Testamos esses postulados em um exemplo, para mostrar como funciona o pressuposto. Tomemos o enunciado:
José não continua doente. Posto = “José não está doente”; Pressuposto = “José já estava doente anteriormente à minha enunciação” (CABRAL, 2011, p. 64)

Nesse caso, na negação contida no uso do advérbio “não” é viável que o pressuposto se sustente, mesmo que não se constate modificação no sentido presente do enunciado, o que aponta para o fato de a negação continuar fixa na enunciação, ou seja, já se apresentava no conteúdo oracional. De acordo com Ferrarezi Jr. (2008, p. 185), “existem formas de negar mais sutis ou mais grosseiras, utilizadas em situações sociais diferentes, que se prestam de diferentes propósitos” e assim, fica o acréscimo para o caso de as formas variarem desde pequenas palavras, portadoras de sentido negativo, a ironias, exageros, inclusive o silêncio, em muito, portador de sentido negativo.

Além do mais, no tocante à negação, de conformidade com Ferrarezi Jr. (2008, p. 185), trata-se de um processo possível de negar tanto o sentido de uma palavra, uma parte do texto ou mesmo este em sua totalidade. A título de exemplo, cite-se a ironia, que mediante o entendimento deste linguista “é uma forma de deixar subentender a negação” (2008, p. 188), não se podendo deixar de reconhecer ser esta prática recorrente nos relacionamentos sociais no contexto atual, como se pode constatar na exemplificação a seguir dada pelo mencionado estudioso:

- Esse país não vai crescer enquanto não investir em produção agrícola!

– É verdade... Poderia investir em plantação de capim, já que não vai investir mesmo em educação...

Ao se tomar este exemplo como referência, percebe-se a predominância da ironia, enfatizada pelo advérbio “não” em suas três ocorrências. A possibilidade irônica se explicita a partir do visível jogo de negação e contradição sarcásticas. Processou-se um evento linguístico fundamentado em uma problematização, o qual, para além da negação, gerou uma nova interrogação e o crescimento do problema. Neste caso se dissemina a lógica que se embasa entre a afirmação e a negação, pelo certo e pelo incerto, bem como pelo provável e pelo improvável, enfim, é o jogo do subentendido. A lógica da negação é complexa, como se vê em Silva (2020) ao reconhecer a complexidade e se referir a essa temática:

Isso é perceptível, quando, por exemplo, alguém afirma que nem todo advérbio é indicador de circunstância, ao exemplificar com o Não se opondo ao “sim”; o “sim” a funcionar com reforço, com ênfase par uma afirmação, dado o motivo de esta não necessitar de uma marca, similar à negação. Outros casos podem ser extensivos aos advérbios de dúvida, quando evidenciam a incerteza do falante e menos a ideia expressa pelo verbo do enunciado. Tudo isso deixa transparecer que a definição e classificações adverbiais não se fecharam nem se resolveram. (SILVA 2020, p. 40)

Ainda em referência a essa abordagem, pode-se ver Ilari (2008, p. 122), ao ponderar que “negamos todas as vezes que excluímos uma possibilidade” e ainda defende a ideia de que o verbo é somente um dos aspectos a serem respeitados ao se pretender analisar a negação no interno do contexto oracional. Quando descreve as formas possíveis para expressar negação Ilari (2008) resgata a questão do advérbio “não”, bem como dos pronomes indefinidos (nenhum, nada e ninguém) e agrega um conjunto diverso de possibilidades, tais como os operadores antepostos à sentença, como (é falso que, não é verdade que), ainda o verbo auxiliar (deixar de), a conjunção (nem...nem) ou mesmo os prefixos (não-, sem-). Enfim, para Ilari (2008) o processo de negação pode reincidir sobre diversos segmentos oracionais.

Ao se tratar das construções negativas, Santana e Nascimento (2011, p. 15) afirmam que “se diferenciam do ponto de vista da situação comunicativa, mas não no aspecto sintático, coexistindo e interagindo no ‘ciclo da negação’” e acrescentam que “a estrutura pré-verbal (a padrão) é mais frequente em relação às estruturas de negação dupla e final, que são usadas em contextos restritos/ específicos”, sendo justamente a negação padronizada que interessa a essa abordagem.

Enfim, considera-se que a negação se manifesta nos mais variados tipos de enunciados e, dessa maneira, sugere o assunto negativo provindo do

enunciador ao se referir a determinado fato decorrido, na pretensão da recongnição diagnóstica também estabelecida no nível da oração. A leitura bibliográfica aponta para o possível e necessário aprofundamento do processo de negação e, só assim, é possível se constatar a amplitude das formas, dentre elas o traço semântico negativo que pode ir bem mais além do prescrito nas gramáticas normativas.

A charge como meio de reflexões cotidianas

A charge é um gênero jornalístico cuja proposta é fazer o uso de imagens a fim de manifestar coletivamente o posicionamento social do veículo no qual se insere, vindo sempre repleta de ironia cuja reflexão se endereça ao cotidiano. O termo charge é proveniente do francês charger e significa carga, excesso e ataque violento a retratar situações atuais. Por intermédio desta, para o leitor, abre-se à capacidade de compreensão da dinâmica de fatos ocorridos em todo o mundo, criação do chargista que deve estar familiarizado com a realidade.

É um tipo de texto que se propõe a retratar a atualidade, é bastante usual em notícias que destacam um fato político, social ou de relevo, origina-se na notícia jornalística. Além disso, reflete na imagem o entendimento editorial do meio de comunicação, e, ainda pode ser denominada como texto visual que faz uso do humor crítico. Como se manifesta a partir de novidades, a charge é concebida como um tipo efêmero de narrativa.

O recomendável é o leitor estar atualizado com as notícias e, dessa forma, compreender o conteúdo chargístico e sua ilustração, a qual, na maioria dos casos, apresenta um discurso humorístico a se manifestar em redes sócias, revistas, jornais, entre outros. Toda essa contextualização se processa por meio de desenhos elaborados pelos cartunistas na intenção de captar de forma perspicaz as mais variadas situações cotidianas, transpostas para o desenho a crítica, usualmente marcada por fina ironia.

No concernente à linguagem, constata-se forte vínculo entre esta e a charge que não se resume exclusivamente a uma imagem. Pelo contrário, trata-se bem mais do que uma piada gráfica e, provavelmente por essa razão, as charges são publicadas para fortalecer as matérias jornalísticas. Pode-se considerar a charge significativo gênero textual, cuja proposta é combinar a linguagem verbal e não-verbal, sendo capaz de indicar pontos de vista e juízos de valores a partir do seu enunciador, no caso o chargista.

Ao se analisar uma charge, pode-se perceber que nela se inscrevem bastantes informações construídas tendo como base um envolvente processo intertextual que motiva o interlocutor a inferir e a desenvolver analogias,

elemento essencial para se realizar a compreensão textual. Compreender textos opinativos, dentre eles se insere a charge, requer do leitor o desenvolvimento de habilidades contextualizadas suficientes para despertar sentidos, o que é corroborado pelo pensamento de Lima (2016, p. 77), ao dizer: “... a charge acaba sendo uma ferramenta de conscientização, pois, ao mesmo tempo que diverte, informa, denuncia e critica, sendo, pois, um recurso discursivo e ideológico, capaz de conscientizar e gerar o exercício da cidadania.”

Enfim, ao se ter o primeiro contato com uma charge, é provável até que se pense tratar-se de um texto cômico e inocente, porém, a partir de uma leitura mais atenta, interpretativa, dá para perceber que se refere a um gênero textual muito rico, cuja meta é criticar personalidades, política, sociedade entre outros temas notáveis. Logo, seu objetivo maior é constituir uma opinião crítica e, por intermédio dos itens verbais e visuais, convencer o leitor, com influências ideológicas.

Negação: recurso metodológico e influenciadora na mudança

No contexto da gramaticalização, a prática do negar se apresenta como um teste para se verificar o elo envolvendo itens e estruturas. A negação pode ser aceita como recurso metodológico e influenciadora na mudança de elementos linguísticos nas línguas em geral. Os achados resultam do continuum concreto > abstrato, cuja apreensão se fundamenta com base na organização de categorias definitivas. Isso se explica a partir dos domínios cognitivos conjugados com os socioculturais, conforme argumenta Bybee, 2016.

Constatam-se, contudo, as ocorrências do jogo de forças marcado entre as categorias subjacentes repassam informações inerentes ao processo mental sucedido. É isso que interessa ao presente trabalho, cuja proposta é discutir o emprego do advérbio “não” em posição pré-verbal, a possibilitar a ocorrência da gramaticalização e, principalmente, apresentar indicativos de que os aspectos socioculturais norteiam a alteração no português, conforme se propõe nos casos exemplificados que ilustram as análises.

Ao partir para as análises, opta-se, por uma questão de ordem estrutural, colocarem-se as primeiras charges como portadoras de recursos de negação como se prevê nas gramáticas normativas, e, sequencialmente, exemplos pontuados por níveis diferenciados de significação, o que acarreta o deslizamento gramatical e a conseqüente gramaticalização do advérbio “não” em posição pré-verbal.

Figura 1: Diferenças na pandemia



Fonte: Cazo (2020)

Figura 2: Mais que pandemia, falta de dinheiro segura brasileiro em casa



Fonte: Cazo (2020)

Nas figuras 1 e 2, destacam-se duas ocorrências nas quais aparentemente se encontram os recursos de negação previstos pela gramática normativa, isto é, o advérbio de negação “não” em posição pré-verbal, como se vê em: “Essa máscara também não te atrapalha...” (Figura 1) e “Zé não adianta sair de bandeira vermelha...” (Figura 2), o advérbio confere, ao primeiro, a ideia de a máscara não atrapalhar; não impede ao interlocutor à prática da alimentação. Também na Figura 2, tem-se a reconhecida negação a partir da concepção de que “sair” não é prática recomendável no momento da fala.

São dois eventos nos quais, além de negar, o advérbio soma sentido de contiguidade para a negação proposta; nos casos, além de contraditar o verbo, vê-se que sujeito não está preparado apenas para o momento no qual se

enuncia, o que acarreta uma constância desse estado, contexto a confirmar o assinalado por Cabral (2011), ao comentar sobre pressuposição e reiterar que a semântica do enunciado reconhece a possibilidade de uso desse recurso, em razão de o falante expor uma reflexão pessoal do objeto de discussão.

No segundo acontecimento, constata-se um tom imperativo na fala da personagem, embora a conjugação verbal desacorde do prescrito pela norma gramatical “não saias tu”, “não saia você”. O fato de estar posicionado anteriormente ao verbo, o advérbio “não” enfatiza ainda mais esse tom imperativo a recair sobre o primeiro. Superficialmente ocorrem situações que se ajustam ao proposto pela tradição gramatical, com o propósito de incorporar sentidos negativos aos atos de fala.

Figura 3: Contos infantis na pandemia



Fonte: Cazo (2020)

Vê-se na Figura 3, o fato de o advérbio “não” posicionar-se anteriormente ao verbo de ligação “eram”, a fim de dar sentido negativo a este. Além disso, constata-se o entendimento de Ducrot (1987), no qual apresentou como relação hierárquica do elemento argumentativo, proposta da Gramática Sistemico-Funcional, quando apresenta como um item interpessoal inerente à polaridade é demonstrada por meio da negação “não”, levada por intermédio do falante a uma conclusão enfática pertinente à informação negada. O texto se reveste de forte crítica à realidade imposta pela pandemia do Coronavírus, a Covid-19.

Além disso, nesse exemplo, encontra-se a palavra “dispensados”, na qual se encontra o prefixo de origem latina “dis”, cujo sentido é o de separação, afastamento, o que vem fortalecer ainda mais o sentido negativo a prevalecer no texto. Mediante Bechara (2010, p. 512), “vimos que os prefixos assumem valor semântico que empresta ao radical novo significado”. Nesse sentido,

verificou-se o traço semântico de negação agregado ao mencionado item linguístico.

A ironia, por meio do não, está presente no nível extralinguístico, pois “Não eram 7 anos?” praticamente não apresenta marca linguística da negação, de conformidade com a prescrição da gramática normativa. Pelo contrário, enfatiza criticamente a realidade e, no caso desta charge, com especialidade a passagem na qual se faz presente o item “não” subtende-se forte observação crítica que só pode ser compreendida a partir do conhecimento contextual. Enfim, porta carga semântica direcionada por uma questão pragmática: a ironia.

Figura 4: Isolamento aumenta acolhimento psicológico dos pequenos



Fonte: Cazo (2020)

O destaque para a figura 4, pois ao retomar as pesquisas realizadas por Seixas et al. (2012), Santana e Nascimento (2011) e Cunha (2001), o emprego do advérbio “não” adota o padrão destacado nas mencionadas pesquisas. Para este caso, evidencia-se o fato de que, por mais que a charge contenha características a reproduzir a produção oral, o texto se apresenta, como os demais, para esse trabalho, em posição pré-verbal, com obediência à ordem canônica. Para tal, o citado advérbio assume, em primeiro plano, a ideia de tempo, com o entendimento de “em momento algum”, “nesse momento” e afins.

Outra evidência na figura 4 atribui-se ao humor causado pelo tom irônico na fala da personagem: “... desenho que é bom não passa”, para a qual a presença do não é decisiva, visto servir para negar o enunciado anterior: “... eles falam da Covid, da política e da crise..”, situações duradoras, sem pers-

pectivas de término, ao se tratar da realidade brasileira. Aqui se tem mais um enunciado em situação conversacional, construído especialmente para ironizar o contexto social e político do Brasil. Portanto, até se torna complexo reconhecer primeiramente a negação, sem antes entrever o objetivo crítico explicitado nas situações de fala.

Figura 5: Enquanto isso no outro mundo



Fonte: Cazo (2020)

Na figura 5, além do visível humor crítico causado pelo tom irônico na fala da personagem em: “Como assim, só porque não usei máscara não posso entrar?!”, a denotar o abuso de autoridade, prática comum no contexto atual, percebe-se ainda o sentido de condicionamento estabelecido nas duas ocorrências de uso, em posição pré-verbal, importantes para conseguir a comunicação desejada pelo chargista. A concepção é a de que se a personagem não usou a máscara, ele não pode entrar no céu, porém, trata-se de uma “autoridade”, alguém detentor de poder e a falta de uso da máscara não se constitui um problema, visto a posição social ocupada ou o poder conferido a essa pessoa, comprovado com o autoritarismo em: “O senhor sabe com quem está falando?!”.

Para a segunda ocorrência de fala em: “Não aguento mais esse pessoal do Brasil que está chegando”, fica claro o entendimento no qual os advérbios também podem não expressar circunstâncias diretas, como a de negação para este caso, por exemplo. Este “não”, usado pelo falante em seu contexto enunciativo, provavelmente se insere nessa ótica, de conformidade com “expressam uma opinião do locutor ou sua dúvida sobre o enunciado” (Bom-

fim, 1988, p. 6), ao se referir à classificação adverbial, o que contraria a prescrição dada pelas gramáticas normativas, em sua maioria.

Além disso, em “Não aguento mais esse pessoal do Brasil...”, o advérbio “não” é empregado para localizar um tempo, fazer referência a ele. Claramente este advérbio exprime posições temporais relativamente ao ponto convencional na linha do tempo, no caso a pandemia, acarretada pelo Coronavírus, a Covid-19, realidade essa a ser considerada para a o evento de fala. Esse evento comprova que, no tocante ao processo da gramaticalização, o fenômeno da negação pode servir de teste para o exame da integração de itens e estruturas.

Figura 6: Medicamentos



Os falantes, na figura 6, agem de forma que a fala, supostamente negativa, desenvolvida em “... não é recomendado pela ANVISA?”, recupera o sentido afirmativo a partir da colocação do segundo falante em: “Eu sei, mas já foi aprovado por 3 redes sociais diferentes.” O advérbio “não”, no evento de fala, foi usado sem o verdadeiro propósito de negar, mas, sim, informar. O elo entre as duas situações de fala reforça a constatação da existência de uma afirmação substitutiva, de modo que a negativa foi desfeita. Vê-se que a informação na qual se fez uso do “não” foi desfeita a partir da fala em: “Eu sei...”, que ganha mais relevância se confrontada com a primeira.

Para tanto, pode-se trazer a visão de Neves (2017, p. 33) em: “Absolutamente, o que importa não é o que está declarado na oração inicial, é o que está declarado na oração seguinte.” Portanto, torna-se viável reconhecer a alteração de sentido neste evento da figura 6, quando o modo retroativo se

propõe como compensador para o advérbio de negação, no instante no qual a afirmativa na enunciação a recupera e motiva o mencionado advérbio a se propor afirmar e não a negar, mediante tendência geralmente imposta. Logo, demonstra-se a possibilidade de diferentes usos para este item de acordo com o uso, a atestar a realidade do dinamismo linguístico, isto é, o advérbio “não” perde a marca da previsibilidade, representatividade exclusiva da negação em sentido estrito.

Considerações finais

A observação inicial é a de que se procurou analisar o elemento linguístico verbal “não” colocado em posição pré-verbal e, por esse motivo, rotulado pela tradição gramatical como advérbio destinado a negar, constituindo a negação canônica. Buscou-se cumprir a proposta exposta na exposição: a de verificar e analisar a mencionada classe gramatical a partir de situações interativas e se fazer a abordagem considerando o seu emprego e uso em eventos contextualizados de fala explicitados pelas charges.

No decorrer das análises, considerou-se a conjuntura discursiva e o contexto enunciativo, fatores decisivos para a comprovação do pretendido, no caso, constatar a ocorrência de deslizamentos gramaticais do “não” pré-verbais em quadros interativos de fala. Assim, viu-se que ele sobressaiu das limitações impostas pela gramática tradicional, cujo conceito atribuído é de que essa palavra se propõe exclusivamente a negar, com o desconhecimento da possibilidade de mudança a fim de atender a determinadas necessidades comunicativas e pode se alterar nestes eventos de uso, como reconhece o Funcionalismo linguístico.

Logo, com base no comprometimento com a visão funcionalista, conseguiu-se comprovar a relativização da fronteira categorial estudada, ao se tomar como evidência aspectos de gramaticalização, revelados em uso. Ainda se observou que a negação, embora marcada muitas vezes por uma partícula tão pequena como o “não”, pode ser alterada e também alterar todo o efeito da informação codificada, conforme as ocorrências comunicativas nas charges. A ideia que fica é que existem valas a serem abertas no tocante ao comportamento do emprego dessa palavra, enfim, sente-se restar muitas informações camufladas, cujo desvendar depende de estudos mais aprofundados com relação à dinâmica linguística. Enfim, a visão que fica é a de que a língua é um legado de integração dos valores histórico-sociais, instável e mutável.

Referências bibliográficas

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

BECHARA, E. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BOMFIM, Eneida. **Advérbios**. São Paulo: Ática, 1988.

BYBEE, Joan L. **Língua, uso e cognição**. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTILHO, A. T. **História do português paulista**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.

CAZO, L. F. **Chargista Cazo (CHARGES)**. Disponível em: <https://www.facebook.com/CHARGISTACAZO> Acesso em 10 de agosto de 2020.

CEGALLA, D. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

CUNHA, M. A. F. O Modelo das Motivações Competidoras no Domínio Funcional da Negação. Revista D.E.L.T.A. ano 17, n. 1, 2001.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica e tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FERRAREZI JR., C. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

GOLDBERG, Adele. 1995. **A Construction Grammar Approach to Argument Structure**. Chicago: University of Chicago Press. [Links]

GOLDBERG, Adele. **Constructions at work**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HEINE, B; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Gramaticalization: a conceptual framework**. Chicago: The University of Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HOPPER, Paul J. **Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure**. In: BYBEE, Joan; HOPPER, Paul J. (Eds.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ILARI, R. **Introdução à Semântica: brincando com a gramática**. 7ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LIMA, Francisca Morais de. **O humor como estratégia de compreensão e produção de charges: um estudo inferencial das charges de Myrria**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14378> Acesso em 18 de julho de 2020.

MEILLET, A. **Linguistique Historique et Linguistique Générale**. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1948.

MEILLET, A. **L'évolution des Formes Grammaticales**. In: _____. *Linguistique Historique et Linguistique Générale*. Paris: Champion, 1912.

MESQUITA, R. M. **Gramática da Língua Portuguesa**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva 2004.

NEVES, M. H. A interface sintaxe, semântica e pragmática no funcionalismo. DELTA vol.33 nº1 São Paulo Jan./Mar. 2017.

SANTANA, J. C. D.; NASCIMENTO, P. B. S. **A Negação no Português Falado da Manhã/BA: um estudo sociolinguístico.** Revista Letra Magna. ano 7, n. 14, 2011.

SEIXAS, V. C. et al. **Construções negativas na fala de moradores da zona rural do município de Piranga,** Estado de Minas Gerais: uma análise variacionista. Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v. 34, n. 2, p. 269-276, jul-dez, 2012.

SILVA, Francisco Gomes da. **O não pré-verbal no português brasileiro.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Pau dos Ferros: 2020. Disponível em: <http://propeg.uern.br/ppgl/default.asp?item=defendidas%20em%202020>. Acesso em 19 de julho de 2020.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization.** 2. ed. Cambridge: CambridgeUniversity, Press, 2003.

TRAUGOTT, Elizabeth C.; DASHER, Richard. **Regularity in semantic change.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization and construction grammar.** In: CASTILHO, A. T. (Org.) História do português paulista. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **(Inter)subjectivity and (inter)subjectification: a reassessment.** In: DAVIDSE, K. et al. Subjectification, intersubjectification and grammaticalization. Berlin: Walter de Gruyter, 2010.

PERCEPÇÕES DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carlos Alberto Ramos Souza

Luciane Baretta

Rafael Matielo

Introdução

As discussões sobre a sala de aula e a relação entre ensino e aprendizagem devem levar em consideração questões sociais do contexto escolar e da sociedade que frequenta esse ambiente – é fundamental que sejamos capazes de compreender as subjetividades individuais dos alunos, de forma que possamos nos aproximar ao máximo de suas urgências de aprendizagem. Os círculos acadêmicos, especialmente as licenciaturas, demonstram preocupação sobre a qualidade da educação oferecida nos ambientes educacionais, do nível básico ao superior. É objetivo das políticas educacionais que os estudantes desenvolvam, ao longo de sua formação, as aprendizagens essenciais para que saibam utilizar os conhecimentos historicamente construídos e atuem, de forma participativa, para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva (BNCC, 2017).

Sabendo que a leitura perpassa todas as áreas do conhecimento e que é condição fundamental para que o indivíduo continue a aprender, é premente a condução de estudos que investiguem o quadro de leitura no contexto educacional. Dentre as diversas tarefas que requerem conhecimentos leitores, Morais (2013) afirma que ler, antes de mais nada, é uma condição indispensável para que um indivíduo possa se tornar um cidadão responsável e atuante; vale lembrar, ainda, que a escola é (ou deve ser) uma das instituições mais interessadas no desenvolvimento de cidadãos responsáveis, atuantes, emancipados e críticos.

Diferentes indicadores (nacionais e internacionais) mostram que os brasileiros ainda estão aquém deste ideal. Dados divulgados pelo PISA-2018 (*Programme for International Student Assessment*) reiteram os resultados de edições anteriores, mostrando que 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem a proficiência mínima em leitura que os jovens devem alcançar até o final do Ensino Médio. “Esse resultado representa um

grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade.” (BRASIL, 2019). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avaliou mais de 5,4 milhões de estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nos mostra que os estudantes do 5º ano alcançaram o Nível 4 e os do 9º ano alcançaram Nível 3 na avaliação de Língua Portuguesa (a Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é composta de 10 níveis, de 0 a 9). Ainda mais preocupante, é a proficiência alcançada pelos concluintes do Ensino Médio: Nível 2 (BRASIL, 2018). De acordo com a Escala para a 3ª série do Ensino Médio, perguntas que se enquadram no Nível 2 requerem que os estudantes sejam capazes de:

- Reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas.
- Reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas.
- Reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens.
- Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges. (INEP, s.d.).

Como podemos perceber, as habilidades demonstradas pela média dos brasileiros concluintes do Ensino Médio são de nível básico, que envolvem, essencialmente, textos curtos do cotidiano, com pouca elaboração linguística e que não demandam um nível de compreensão mais aprofundado. Essas habilidades, apesar de fundamentais para os processos de níveis mais elevados em leitura, como a integração, sumarização, elaboração e outros, não podem ser as poucas que fazem parte do rol de habilidades em leitura de um concluinte do Ensino Médio.

Diversas pesquisas enfatizam a importância do uso de estratégias de leitura para que se alcance a compreensão. Estratégias são ações conscientes e deliberadas, adotadas pelo leitor, para chegar a um objetivo estabelecido, i.e., compreensão (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1983; PARIS; WASIK; TURNER, 1991; BARETTA, 1998; SOLÉ, 1998; FINGERKRATOCHVIL, 2010). Por serem ações conscientes, “as estratégias estão abertas à introspecção; elas podem ser avaliadas, no privado ou em público, pela sua utilidade, esforço e adequação” (PARIS; WASIK; TURNER, 1991,

p. 611, tradução nossa⁶), podendo ser definidas como habilidades sob inspeção (do original *skills under consideration*, conforme proposto por Paris, Lipson e Wixson, 1983). Dessa forma, leitores estratégicos são aqueles capazes de elaborar, organizar e avaliar o texto, por meio de processos (meta)cognitivos, utilizados flexível e seletivamente, de acordo com os objetivos e as necessidades inerentes à tarefa.

A leitura pode ser um processo dificultoso para muitos leitores. Diversos estudos têm mostrado que, além dos escores diferenciados em testes de compreensão, leitores menos maduros tendem a apresentar um repertório limitado e menos eficiente de estratégias de leitura enquanto leem (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; PARIS; WASIK; TURNER, 1991; CATALÀ; MOLINA; MONCLÚS, 2005; JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; FINGERKRATOCHVIL, 2010; ANDRADE; GIL; TOMITCH, 2012; FINGERKRATOCHVIL; BARETTA; SILVEIRA, 2012; BENDER, 2016; SCHINEMANN, 2017, dentre outros). O estudo conduzido por Bender (2016), por exemplo, investigou o desempenho de leitores iniciantes ao ler dois textos com objetivos diferentes (ler para estudar e ler por entretenimento). Os dados mostraram que, embora os participantes reportem utilizar diferentes estratégias durante suas leituras e que ao executar as tarefas propostas pela pesquisadora eles tenham utilizado estratégias diferenciadas, quando os participantes detectavam problemas de compreensão, eles não souberam como (quais estratégias utilizar para) remediar suas dificuldades.

A partir destas questões, e levando em consideração os (problemáticos) dados apresentados por diferentes indicadores no tocante à qualidade e às competências do estudante brasileiro na habilidade da leitura, desenvolvemos uma pesquisa de levantamento, a fim de identificar, junto ao contexto de escolas de zonas central, periférica e de campo, quais são as (possíveis) fragilidades dos processos de aprendizagem e de uso de estratégias de leitura. Participaram desta pesquisa estudantes em níveis Fundamental e Médio. Nosso principal intuito foi fazer um retrato acerca do conhecimento e da utilização de estratégias de leitura em três escolas públicas de uma cidade da região centro-sul do Paraná. Detalharemos, a seguir, os caminhos trilhados durante esta pesquisa para a coleta e análise dos dados.

⁶ (...) *strategies are open to introspection; they can be evaluated for their utility, effort and appropriateness privately or publicly.*

Metodologia

Com vistas a investigar se alunos da rede básica da educação conhecem estratégias de leitura e as utilizam enquanto leem, três colégios, de diferentes localizações (central, periférica e de campo), da região centro-sul do Paraná foram selecionados para compor a nossa amostragem. Estudantes de três anos escolares distintos (sexto e nono anos do Ensino Fundamental, terceira série do ensino Médio) foram convidados a participar da pesquisa, com o objetivo de termos um retrato do início e do fim do segundo ciclo do Fundamental, bem como conhecermos o perfil de leitor do concluinte do Ensino Médio.

Todas as turmas envolvidas na pesquisa foram visitadas por dois dos pesquisadores, que explicaram os objetivos e os procedimentos da coleta de dados. Foram entregues dois termos aos alunos que se voluntariaram a fazer parte da pesquisa: o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), que deveria ser assinado pelos pais e/ou responsáveis, e o Termo de Assentimento da Criança e Adolescente (TACA), que deveria ser assinado pelos próprios participantes, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Parecer número: 2.613.760, em 23 de abril de 2018). Participaram da pesquisa os estudantes que entregaram os documentos devidamente preenchidos e assinados pelos pais (e por eles, individualmente), até o momento da coleta de dados, que ocorreu em horário regular das aulas. Os participantes responderam a um questionário (adaptado dos estudos de Finger-Kratochvil, 2010, Assunção (2014), Vieira (2014) e Scharadosim (2015)) com quarenta e cinco questões de múltipla escolha, dividido em quatro seções, sendo elas: a) seção 1 e 2, com alternativas “sim” ou “não” para as perguntas; b) seção 3, com perguntas em escala Likert: “nunca”, “às vezes” ou “sempre” e c) seção 4, com perguntas em escala Likert: “discordo totalmente”, “discordo”, “neutro”, “concordo” ou “concordo totalmente”. O questionário foi entregue aos participantes e explicado por um dos pesquisadores, que esclareceu as dúvidas antes de iniciar o preenchimento das respostas. A coleta dos dados foi realizada numa sala silenciosa.

Os resultados do questionário foram digitados e armazenados em sistema digital. A análise dos dados envolveu, primeiramente, um tratamento estatístico, utilizando o SPSS (Microsoft), incluindo a realização de testes para obtenção da Estatística Descritiva, como Testes de Normalidade – para verificar a distribuição dos dados –, Análise da Consistência Interna da Escala F baseada no Coeficiente Alfa de Cronbach – para checagem da consistência das respostas fornecidas pelos participantes – e Testes Não-Paramétricos de

Comparações entre Grupos – a fim de verificar possíveis diferenças estatisticamente significativa entre os participantes de cada grupo investigado.

Análise e discussão dos dados

Durante a coleta de dados, constatamos baixa participação dos estudantes na pesquisa. Como podemos visualizar na Tabela 1, a seguir, o número de participantes que compõem nossa amostra é relativamente reduzido se considerarmos a inclusão das turmas de 6^{os} e 9^{os} anos e as 3^{as} séries do Ensino Médio, de três colégios, convidados a fazer parte do estudo. O grupo 1, relativo aos estudantes da 3^a série, foi o que menos teve adesão à coleta de dados: apenas uma das três turmas convidadas a participar da pesquisa, relativas a cada um dos três colégios, colaborou. Uma das turmas explicou que sua opção em não participar foi pelo entendimento da maioria dos estudantes de que teriam prejuízo em sua formação ao dedicarem duas aulas a uma atividade extracurricular. Tendo-se em vista que todos os estudantes foram informados pelos pesquisadores, no momento da divulgação da pesquisa e conforme assegurado pela Resolução 466, do Conselho Nacional da Saúde, de que a participação na pesquisa é voluntária e que os participantes podem “recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma” (BRASIL, 2012, item IV.3, d), os pesquisadores acataram a decisão dos estudantes.

Tabela 1: Participação de estudantes por nível

GRUPO	ANO ESCOLAR	Nº de PARTICIPANTES	PERCENTUAL
1	3ª série EM	11	10,3%
2	6º ano EF	49	45,8%
3	9º ano EF	47	43,9%
TOTAL		107	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda que o percentual de participantes do grupo 1 seja consideravelmente menor em relação aos grupos 2 e 3, testes levando em consideração o coeficiente alpha de Cronbach foram feitos, revelando o valor de 0.763, como pode ser constatado na Tabela 2, a seguir. Considerando o número de questões contidas no instrumento, podemos afirmar que se trata de um valor que indica alto nível de confiabilidade, sendo aqui entendida como a proporção da variância em uma medida que pode ser atribuída a um valor real (LARSON-HALL, 2010). Assim, mesmo sendo a população 1 considera-

velmente menor em relação aos outros dois grupos, os dados apresentados a partir das análises estatísticas são significativos.

Tabela 2: Teste de confiabilidade do questionário

COEFICIENTE ALPHA DE CRONBACH	NÚMERO DE PERGUNTAS NO QUESTIONÁRIO
.763	45

Fonte: Dados da pesquisa

A maior parcela de participantes é do gênero feminino, com 57,9% de respondentes, como mostra a Tabela 3, a seguir. Alguns participantes (3,7%) não informaram seus gêneros, ainda que tenham recebido instrução para que assinalassem a alternativa que melhor lhes representavam. Dentre as alternativas “masculino”, “feminino” e “outro”; nenhum participante assinalou a alternativa “outro”.

Tabela 3: Gênero dos participantes

GÊNERO	Nº DE PARTICIPANTES	PERCENTUAL
Masculino	41	38,3%
Feminino	62	57,9%
Não informado	04	3,7%
TOTAL	107	100%

Fonte: Dados da pesquisa

As 45 perguntas do questionário, aplicado junto aos 107 estudantes, está reproduzida na Tabela 4, a seguir, tendo como base os resultados da estatística descritiva. Em razão do espaço, ao lado de cada pergunta está indicado o percentual da resposta que foi mais recorrente dentre as alternativas existentes para cada questão. Isto é, para as perguntas 1 e 2, em que as alternativas eram “sim” ou “não”, registramos a resposta que teve maior resultado. O mesmo procedimento foi adotado para a pergunta 3, em que registramos a resposta com maior porcentagem, dentre as opções: “nunca”, “às vezes” ou “sempre”. Para a pergunta 4, subdividida em cinco seções, com cinco alternativas (discordo totalmente, discordo, neutro, concordo, concordo totalmente), somamos os percentuais de “discordo” com “discordo totalmente” e “concordo” com “concordo totalmente”. Esta decisão foi tomada no momento da análise dos dados, pois entendemos que para os propósitos deste estudo, interessava-nos saber em qual dos polos o participante se percebe como leitor nas diferentes situações de leitura, propostas em cada uma das

seções da pergunta 4. Por exemplo, ao ler silenciosamente, importa-nos saber qual é a frequência que os participantes deste estudo dão uma rápida olhada no texto antes de começar a lê-lo (questão 4, pergunta a). As informações da análise estatística descritiva estão aglutinadas, sem fazer distinção da população investigada (se estudantes de 6º ou 9º ano ou 3ª série).

Tabela 4: Descrição das respostas mais relevantes registradas por todos os grupos

PERGUNTA	PERCENTUAL	RESPOSTA
1. Você lê em outra língua além do português?	67,30%	Não
2. Você costuma ler, na sua casa, coisas que são do seu interesse e que não foram pedidas por seus professores?	81,30%	Sim
3. Quando você não está na escola, o quê você gosta de ler?		
a) Jornais de circulação nacional	59,80%	Nunca
b) Jornais de circulação regional e/ou estadual	48,60%	Nunca
c) Jornais de circulação local	59,40%	Nunca
d) Revistas de notícias	46,70%	Nunca
e) Revistas especializadas	46,70%	Às vezes
f) Livros	45,80%	Sempre
4. As perguntas a seguir são sobre leitura silenciosa, e elas estão divididas em 5 etapas		
a) Eu dou uma olhada no texto inteiro antes de começar a ler	64,5%	Concordo / Concordo totalmente
b) Quando eu leio, consigo perceber o ponto principal do texto	58,0%	Concordo / Concordo totalmente
c) Enquanto eu leio, consigo relacionar as informações que já li e as informações que estão por vir no texto	48,6%	Concordo / Concordo totalmente
d) Quando eu leio, consigo perceber se o que eu estou lendo é verdadeiro ou falso	55,2%	Concordo / Concordo totalmente
e) Geralmente, eu relaciono as coisas que eu já conheço com as informações presentes no texto	57,0%	Concordo / Concordo totalmente
f) Eu consigo perceber se entendi ou se não entendi um texto	85,0%	Concordo / Concordo totalmente

PLURALIDADE DE SABERES

g) As figuras (desenhos ou fotografias) me ajudam a entender o sentido do texto	86,0%	Concordo / Concordo totalmente
---	-------	--------------------------------

4.1. Quando eu leio, se eu não entendo alguma coisa:		
a) Eu continuo lendo para entender	81,30%	Concordo / Concordo totalmente
b) Eu leio de novo a parte que eu não entendi	85,00%	Concordo / Concordo totalmente
c) Eu leio tudo de novo	40,20%	Concordo / Concordo totalmente
d) Eu procuro as palavras que eu não conheço no dicionário	33,60%	Concordo / Concordo totalmente
e) Eu desisto e paro de ler	83,20%	Discordo / Discordo totalmente

4.2. Quando eu leio, as coisas que me ajudam entender o texto são:		
a) Falar mentalmente as partes das palavras	52,40%	Concordo / Concordo totalmente
b) Entender o significado de cada uma das palavras do texto	57,10%	Concordo / Concordo totalmente
c) Entender o significado geral do texto, mesmo que eu não conheça algumas palavras	60,80%	Concordo / Concordo totalmente
d) Sublinhar e/ou fazer anotações no texto	43,00%	Concordo / Concordo totalmente
e) Ser capaz de pronunciar cada uma das palavras do texto	36,40%	Concordo / Concordo totalmente
f) Associar o texto aos meus conhecimentos em gramática	30,80%	Concordo / Concordo totalmente
g) Relacionar o texto ao que já sei a respeito do assunto que estou lendo	61,70%	Concordo / Concordo totalmente
h) Procurar palavras no dicionário	39,20%	Concordo / Concordo totalmente
i) Prestar atenção aos detalhes do texto	83,20%	Concordo / Concordo totalmente
j) Prestar atenção na organização do texto	63,60%	Concordo / Concordo totalmente

4.3. Quando leio, as coisas que dificultam minha leitura são:		
a) Os sons das palavras	27,10%	Concordo / Concordo totalmente

b) A pronúncia das palavras	45,80%	Concordo / Concordo totalmente
c) Lembrar as palavras que eu já conheço	43,90%	Concordo / Concordo totalmente
d) A forma como as palavras são escritas	38,30%	Concordo / Concordo totalmente
e) Relacionar o texto com o que eu já sei sobre o assunto	31,80%	Concordo / Concordo totalmente
f) Entender o significado geral do texto	43,00%	Concordo / Concordo totalmente
g) A organização de informações no texto	39,20%	Concordo / Concordo totalmente

4.4. Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em:		
a) Saber o significado de palavras	74,80%	Concordo / Concordo totalmente
b) Saber pronunciar as palavras	80,40%	Concordo / Concordo totalmente
c) Entender o significado geral do texto	77,60%	Concordo / Concordo totalmente
d) Usar o dicionário para procurar as palavras que não conhece	58,90%	Concordo / Concordo totalmente
e) Adivinhar o significado das palavras	63,60%	Concordo / Concordo totalmente
f) Conseguir relacionar o conhecimento que já tem com o que leu no texto	71,00%	Concordo / Concordo totalmente
g) Prestar atenção nos detalhes do texto	88,80%	Concordo / Concordo totalmente
h) Conseguir entender a organização do texto	85,00%	Concordo / Concordo totalmente

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme podemos observar na Tabela 4, questão 1, um pouco mais da metade dos participantes (67,3%) não se define como leitor de uma língua estrangeira, mesmo tendo o inglês como parte integrante do rol de disciplinas (no entanto, vide resultado da análise de testes de comparação entre grupos, mais adiante). Este primeiro dado já nos chama atenção e dirige nosso olhar para o questionário como um todo, em busca de possíveis explicações. Ao analisarmos as respostas das seções 4.2 (pergunta e), 4.3 (perguntas a, b) e 4.4 (pergunta b), constatamos que para 80,4% dos participantes deste estudo, ser capaz de pronunciar as palavras que leem é um fator relativamente importante, que pode auxiliar (para 36,4% dos participantes) e comprometer,

quando a habilidade for ineficaz (para 45,8% dos participantes), o entendimento de um texto. Apesar do questionário não abordar, especificamente, a leitura em uma língua estrangeira, é possível que muitos participantes não se percebam como leitores de língua estrangeira por não ‘saber pronunciar as palavras’ do texto da mesma forma que o fazem na língua materna, portanto a sua resposta negativa. Essa análise preliminar, contudo, merece investigação mais aprofundada antes que generalizações possam ser feitas a respeito do que os estudantes entendem por “ler” em uma língua estrangeira.

Observamos que 81,3% dos estudantes afirmam ler materiais extras quando não estão na escola (questão 2), sendo que 46,7% reportam a leitura de revistas especializadas e 45,8% a leitura de livros (questão 3). Jornais (de circulação nacional, estadual, regional ou local) e revistas de notícias não são opções frequentes. Destacamos que, dentre os estudantes de 6º ano (N=49, como apresentado na Tabela 1), 59,18% afirmam que costumam ler gibis, conforme sua resposta na opção “outros” (vide Gráfico 1, mais adiante).

Com relação aos procedimentos que os estudantes adotam durante a leitura silenciosa (questão 4), um pouco mais da metade (64,5%) afirmam olhar o texto todo antes de começar a ler e 86% utilizam as figuras para auxiliá-los na compreensão, procedimentos tradicionalmente relacionados às características associadas aos bons leitores (O’MALLEY; CHAMOT, 1990; PARIS; WASIK; TURNER, 1991; BARETTA, 1998; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA; SILVEIRA, 2012). Quanto aos aspectos cognitivos, 85% afirmam que conseguem perceber se entenderam ou não o que estão lendo, 58% identificam o ponto principal, 55,2% percebem se o que estão lendo é verdadeiro ou não e 57% se percebem como capazes de relacionar as coisas que já conhecem com o que está presente no texto.

A partir desses dados, já é possível visualizarmos que há uma parcela considerável de estudantes que apresentam dificuldades ao ler. Apesar de 85% afirmar que consegue identificar se entendeu ou não o que acabou de ler, isso não é suficiente se o estudante não sabe como proceder a partir de sua constatação. Outrossim, não podemos relegar os 15% que não sabem se entenderam ou não o texto lido. Ao analisarmos mais detalhadamente os resultados das outras perguntas desta seção, é possível verificar que uma parcela significativa (aproximadamente a metade) dos participantes apresenta dificuldades para construir o significado do texto. Isto é, se 48,6% consegue estabelecer relações entre o que já leu com as partes subsequentes do texto, há 51,4% que não consegue; se 57% aciona seu conhecimento anterior com as informações presentes no texto, 43% não o faz, e dos 58% que consegue perceber o ponto central, há 42% que não o fazem.

Esses dados são corroborados quando observamos as respostas para as questões da seção 4.1. Apesar de 81,3% dos participantes afirmar que, quando não entende algo, continua lendo para entender e que 85% relê a parte que não entendeu, 40,2% relê tudo novamente e preocupantes 83,2% desiste da tarefa e para de ler. Parece-nos provável que os participantes que reportaram que releem todo o texto ou que desistem da leitura são os mesmos que indicaram que não conseguem estabelecer relações entre as diferentes partes do texto e entre o texto com seu conhecimento prévio. Esses números estão em consonância com resultados divulgados nas últimas décadas sobre a proficiência leitora dos brasileiros (Saeb, INAF, PISA) que revelam que as habilidades demonstradas pela média dos concluintes do Ensino Médio são de nível básico, que envolvem, essencialmente, textos do cotidiano, com pouca elaboração linguística e que não demandam um nível de compreensão mais aprofundado (BRASIL, 2018), demonstrando, desta forma, que os problemas se perpetuam ao longo da educação básica.

Quando questionados a respeito dos procedimentos que auxiliam e prejudicam sua compreensão (seções 4.2 e 4.3), os participantes reconhecem que uma estratégia é buscar estabelecer a relação entre o texto com os conhecimentos prévios (61,7%), estratégia essa mencionada anteriormente, por 57% dos participantes como um dos procedimentos realizados durante a leitura silenciosa (seção 4, pergunta e). Outras estratégias são: prestar atenção aos detalhes (83,2%) e à organização (63,4%) do texto e entender o significado geral do texto, ainda que algumas palavras sejam desconhecidas (60,8%). Importante destacar que para 57,1% entender o significado de cada uma das palavras do texto ajuda na compreensão, o que significa que apenas 17,9% se percebe como capaz de inferir o significado de vocábulos desconhecidos durante a leitura. Para quase metade dos participantes, a pronúncia das palavras (45,8%), a dificuldade em acessar os conhecimentos lexicais (43,9%) e não ser capaz de entender o sentido geral do texto (43%) são os principais fatores que podem dificultar a leitura.

Podemos perceber pelas respostas que os participantes deste estudo adotam diferentes estratégias para auxiliar na compreensão de um texto e que eles percebem que há fatores que comprometem a tarefa, demonstrando que eles têm consciência das suas fragilidades enquanto leitores. Contudo, é importante destacarmos as questões d e h da seção 4.2. Ao compararmos as respostas das dificuldades que os participantes reconhecem que encontram na leitura de textos, parece-nos que “sublinhar e fazer anotações no texto” e a “consulta ao dicionário” deveriam ser estratégias mais frequentemente adotadas. Essa constatação, bem como os resultados já discutidos acima,

permite-nos a inferência de que, apesar dos participantes terem conhecimento de suas fragilidades e conhecer diferentes estratégias, muitos deles não sabem como remediar suas dificuldades, corroborando estudos anteriores (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; BENDER, 2016).

Apesar da lacuna em sua habilidade leitora, os participantes demonstram, de maneira geral, ter clareza das características associadas aos bons leitores (seção 4.4): saber o significado das palavras: 74,8%, entender o significado do texto: 77,6%, relacionar o conhecimento prévio com o texto: 71%, prestar atenção aos detalhes: 88,8%, entender a organização textual: 85%. Interessante a concordância de 80,4% dos participantes de que saber pronunciar as palavras é uma das habilidades inerentes ao bom leitor. Esse resultado nos faz refletir sobre as habilidades básicas envolvidas nesta tarefa cognitivamente complexa que é a leitura. É ponto pacífico na psicolinguística que é fundamental que o leitor seja capaz de (de) codificar os símbolos que estão diante de seus olhos, estabelecendo rápida e automaticamente, as relações grafêmico-fonológicas e fonológico-grafêmicas (SCLIAR-CABRAL, 2003; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; SOUZA; CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; GARCIA, 2012) para que então, possa acessar a representação semântica, isto é, o significado da palavra para assim construir o significado da sentença, do parágrafo e do texto como um todo (GAGNÉ et. al, 1993; KINTSCH; RAWSON, 2013; MORAIS, 2013; KLEIMAN, 2016).

Testes de comparação foram rodados entre os grupos 1, 2 e 3 a fim de identificar se os grupos diferiam estatisticamente. Foram rodados testes para todas as perguntas, mas somente foram encontrados resultados estatisticamente significativos para 8 das 45 perguntas. Foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis (também chamado de Teste H), considerando a natureza das variáveis e a necessidade de uma solução não-paramétrica para os dados. Utiliza-se o Teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis quando se deseja comparar três ou mais populações. Ele é usado para testarmos a hipótese nula de que todas as populações investigadas possuem funções de distribuição iguais contra a hipótese alternativa de que ao pelo menos duas das populações possuem funções de distribuição diferentes (LARSON-HALL, 2010). Para um escrutínio maior dos resultados, somente foram consideradas aquelas questões que apresentaram resultados estatisticamente significativos entre os grupos ($p \leq .050$) comparados, sendo, portanto, reportadas a seguir:

Tabela 5: Perguntas estatisticamente significativa de acordo com o Teste de Kruskal-Wallis entre os grupos

Estatística	Questão 1	Questão 3b	Questão 4b	Questão 4e	Questão 4.1c	Questão 4.2c	Questão 4.2d	Questão 4.4f
chi-quadrado	13.810	14.071	6.142	7.553	14.155	11.346	15.161	10.825
Df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. sig.	.001	.001	.046	.023	.001	.003	.001	.004

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre todas as questões respondidas pelos participantes, somente foram encontrados resultados estatisticamente significativos para as perguntas 1, 3b, 4b, 4e, 4.1c, 4.2c, 4.2d e 4.4f, a partir dos Testes de Kruskal-Wallis feitos. Com isso, é possível afirmar que as respostas registradas por um dos grupos para cada uma das questões acima são estatisticamente diferentes, ou seja, um dos grupos difere-se estatisticamente dos demais em sua resposta. Assim sendo, foi necessário realizar a comparação entre os grupos para verificar onde reside a diferença estatisticamente significativa entre eles em cada questão. Para isso, realizamos Testes U de Mann-Whitney entre os grupos 1-2, 2-3 e 1-3 para cada uma das perguntas para as quais os Testes de Kruskal-Wallis haviam sinalizado algum resultado estatisticamente significativo. Utiliza-se o Teste U de Mann-Whitney como uma alternativa não-paramétrica que permite a comparação estatística entre duas amostras independentes. Ele permite testarmos a hipótese nula de que as duas populações investigadas possuem funções de distribuição iguais contra a hipótese alternativa de que ao pelo menos uma das populações possuem funções de distribuição diferentes (LARSON-HALL, 2010).

Os Testes U de Mann-Whitney revelaram resultados estatisticamente significativos quando comparados os grupos 1 e 2, $U = 120.500$, $p = .001$ e os grupos 1 e 3, $U = 112.000$, $p = .001$. Contudo, o Teste U de Mann-Whitney não apontou diferenças significativas entre os grupos 2 e 3, $U = 1122.000$, $p > .05$. Em outras palavras, para a Questão 1, é possível afirmar que o grupo 1 é estatisticamente diferente dos demais grupos.

Para a Questão 3b, os Testes U de Mann-Whitney revelaram resultados estatisticamente significativos quando comparados os grupos 1 e 2, $U = 113.000$, $p = .001$ e os grupos 2 e 3, $U = 771.000$, $p = .008$. Contudo, o Teste U de Mann-Whitney não apontou diferenças significativas entre os grupos 1 e 3, $U = 116.500$, $p > .05$. Assim, para a Questão 3b, é possível afirmar que o grupo 2 é estatisticamente diferente dos demais grupos.

Para a Questão 4b, é possível afirmar que o grupo 1 é estatisticamente diferente dos demais grupos uma vez que os Testes U de Mann-Whitney revelaram resultados estatisticamente significativos quando comparados os grupos 1 e 2, $U = 159.500$, $p < .05$ e os grupos 1 e 3, $U = 142.500$, $p < .05$, mas não apontaram diferenças significativas entre os grupos 2 e 3, $U = 1144.500$, $p > .05$.

Para a Questão 4e, os Testes U de Mann-Whitney revelaram resultados estatisticamente significativos quando comparados os grupos 1 e 2, $U = 164.500$, $p < .05$ e os grupos 2 e 3, $U = 837.500$, $p < .05$, mas não apontaram diferenças significativas entre os grupos 1 e 3, $U = 215.500$, $p > .05$. Assim, para esta questão, é possível afirmar que o grupo 2 é estatisticamente diferente dos demais grupos.

Em relação à Questão 4.1c, os Testes U de Mann-Whitney revelaram resultados estatisticamente significativos quando comparados os grupos 1 e 2, $U = 64.500$, $p < .05$ e os grupos 1 e 3, $U = 79.000$, $p < .05$, mas não apontaram diferenças significativas entre os grupos 2 e 3, $U = 849.500$, $p > .05$. Dessa forma, para a Questão 4.1c, é possível afirmar que o grupo 1 é estatisticamente diferente dos demais grupos.

No que se refere à Questão 4.2c, os Testes U de Mann-Whitney revelaram resultados estatisticamente significativos quando comparados os grupos 1 e 2, $U = 142.000$, $p < .05$ e os grupos 2 e 3, $U = 781.500$, $p < .05$, mas não apontaram diferenças significativas entre os grupos 1 e 3, $U = 219.000$, $p > .05$. Nesse sentido, para a Questão 4.2c, é possível afirmar que o grupo 2 é estatisticamente diferente dos demais grupos.

Com relação à Questão 4.2d, os Testes U de Mann-Whitney revelaram resultados estatisticamente significativos quando comparados os grupos 1 e 2, $U = 91.000$, $p < .05$ e os grupos 1 e 3, $U = 116.000$, $p < .05$, mas não apontaram diferenças significativas entre os grupos 2 e 3, $U = 856.500$, $p > .05$. Portanto, para a Questão 4.2d, é possível afirmar que o grupo 1 é estatisticamente diferente dos demais grupos.

Por fim, para a Questão 4.4f, os Testes U de Mann-Whitney revelaram resultados estatisticamente significativos quando comparados os grupos 1 e 2, $U = 131.500$, $p < .05$ e os grupos 2 e 3, $U = 829.500$, $p < .05$, mas não apontaram diferenças significativas entre os grupos 1 e 3, $U = 167.500$, $p > .05$. Podemos, então, afirmar que, para a Questão 4.4f, o grupo 2 é estatisticamente diferente dos demais grupos.

A seguir, apresentamos tabelas contendo as comparações entre os grupos a partir dos resultados obtidos com os Testes de Kruskal-Wallis (médias dos postos) para as questões que apresentaram diferenças significativas quanto às

respostas dadas pelos participantes dos três grupos, com destaque em amarelo para o grupo que se difere estatisticamente dos demais em cada uma das questões:

Tabela 6: Testes de Kruskal-Wallis para comparações entre grupos, para a questão 1

Questão 1	Grupo	Número de participantes	Média dos postos
	1	11	27.14
	2	49	56.44
	3	46	56.67
	TOTAL	106	

Fonte: Dados da pesquisa

A flutuação da média dos postos para o grupo 1, para a questão 1, é significativamente mais baixa se comparada à média de postos dos demais grupos. Isso nos mostra que há uma tendência para que as respostas sejam mais baixas na escala Likert, isto é, 1 ponto para “sim”, 2 para “não”, quando questionados se leem em outra língua além do português. Os resultados encontrados a partir dos testes estatísticos demonstram que os participantes do grupo 1 reportam ler mais em uma segunda língua do que os participantes dos demais grupos.

Tabela 7: Testes de Kruskal-Wallis para comparações entre grupos, para a questão 3b

Questão 3b	Grupo	Número de participantes	Média dos postos
	1	11	73.59
	2	48	42.92
	3	45	57.57
	TOTAL	104	

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à Questão 3b, a flutuação da média dos postos para o grupo 2 é significativamente mais baixa se comparada à média de postos dos demais grupos. Isso nos mostra que há uma tendência para que as respostas sejam mais baixas na escala Likert. Neste caso, os resultados revelam que os grupos 1 e 3 leem com mais frequência jornais de circulação regional e/ou estadual. A diferença no hábito reportado é estatisticamente significativa quando os três grupos são comparados, ou seja, pode-se afirmar que, a partir dos resultados obtidos, o grupo 2 é o grupo que reporta possuir este hábito menos consolidado em relação aos demais grupos investigados comparativamente.

Tabela 8: Testes de Kruskal-Wallis para comparações entre grupos, para a questão 4b

Questão 4b	Grupo	Número de participantes	Média dos postos
	1	11	33.45
	2	49	56.39
	3	47	56.32
	TOTAL	107	

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à Questão 4b, a flutuação da média dos postos para o grupo 1 é significativamente mais baixa se comparada à média de postos dos demais grupos. Isso revela que há uma tendência para que as respostas sejam mais baixas na escala Likert adotada no questionário. A Questão 4b investigava a percepção da ideia central do texto. Com base nos resultados dos testes realizados, é possível afirmar que os grupos 2 e 3 reportam ter mais confiança quanto à implementação dessa estratégia de leitura em relação ao grupo 1 que, por sua vez, é o grupo que reporta ter menos confiança para executar tal estratégia de compreensão leitora.

Tabela 9: Testes de Kruskal-Wallis para comparações entre grupos, para a questão 4e

Questão 4e	Grupo	Número de participantes	Média dos postos
	1	11	66.50
	2	49	45.45
	3	46	58.97
	TOTAL	106	

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados obtidos com os testes rodados para a Questão 4e nos apontam que a flutuação da média dos postos para o grupo 2 é significativamente mais baixa se comparada à média de postos dos demais grupos. Tais resultados são confirmatórios de uma tendência para que as respostas sejam mais baixas na escala Likert adotada no questionário. Em outras palavras, a estratégia de relacionar coisas que já leram com informações presentes no texto (ativação de *schemata*) está mais frequentemente reportada pelos participantes dos grupos 1 e 3, sendo o grupo 2 o que menos reporta conseguir implementar o uso dessa estratégia. Contudo, cumpre salientar que as médias dos postos, ainda que difiram estatisticamente para o grupo 2, são relativamente semelhantes para os três grupos investigados.

Tabela 10: Testes de Kruskal-Wallis para comparações entre grupos, para a questão 4.1c

Questão 4.1c	Grupo	Número de participantes	Média dos postos
	1	9	82.06
	2	47	43.45
	3	46	53.75
	TOTAL	102	

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados obtidos com os testes rodados para a Questão 4.1c nos apontam que a flutuação da média dos postos para o grupo 1 é significativamente mais alta se comparada à média de postos dos demais grupos. Tais resultados sugerem uma tendência para que as respostas sejam mais elevadas na escala Likert adotada no questionário. Neste caso, os participantes do grupo 1 reportam empregar a releitura com frequência muito mais elevada do que os demais participantes. Ademais, cumpre destacar que os participantes dos grupos 2 e 3 reportam utilizar tal estratégia com muito menor frequência do que os do grupo 1. Ainda, os resultados mostram uma semelhança quanto ao emprego desta estratégia entre os participantes dos grupos 2 e 3.

Tabela 11: Testes de Kruskal-Wallis para comparações entre grupos, para a questão 4.2c

Questão 4.2c	Grupo	Número de participantes	Média dos postos
	1	11	69.18
	2	49	43.85
	3	47	61.03
	TOTAL	107	

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados obtidos com os testes rodados para a Questão 4.2c nos apontam que a flutuação da média dos postos para o grupo 2 é significativamente mais baixa se comparada à média de postos dos demais grupos. Esses resultados revelam uma tendência para que as respostas sejam mais baixas na escala Likert adotada no questionário. No caso da Questão 4.2c, os participantes dos grupos 1 e 3 reportam utilizar-se com muito mais frequência da compreensão geral do texto, mesmo que se deparem com palavras cujo significado não conheçam, diferentemente dos participantes do grupo 2.

Tabela 12: Testes de Kruskal-Wallis para comparações entre grupos, para a questão 4.2d

Questão 4.2d	Grupo	Número de participantes	Média dos postos
	1	11	82.18
	2	48	44.24
	3	47	56.24
	TOTAL	106	

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados obtidos com os testes realizados para a Questão 4.2d nos mostram que a flutuação da média dos postos para o grupo 1 é significativamente mais alta se comparada à média de postos dos demais grupos. Isso nos mostra que os as respostas tendem a ser mais elevadas na escala Likert adotada no questionário. No caso da Questão 4.2d, os participantes dos grupos 2 e 3 reportam utilizar-se com muito menos frequência da estratégia de sublinhar e realizar anotações no texto do que os participantes do grupo 1.

Tabela 13: Testes de Kruskal-Wallis para comparações entre grupos, para a questão 4.4f

Questão 4.4f	Grupo	Número de participantes	Média dos postos
	1	11	72.82
	2	49	44.61
	3	45	57.29
	TOTAL	105	

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, os resultados obtidos com os testes realizados para a Questão 4.4f nos indicam que a flutuação da média dos postos para o grupo 2 é significativamente mais baixa se comparada à média de postos dos demais grupos. Dessa forma, as respostas tendem a ser mais baixas na escala Likert adotada no questionário. A Questão 4.4f aborda a habilidade de conseguir relacionar o conhecimento que já se tem com o que se leu no texto para se considerar um bom leitor. Os resultados obtidos revelam que o grupo 2 tende a discordar mais dessa premissa em relação aos demais grupos que, por sua vez, estão mais inclinados a concordar totalmente com tal relação.

Tendo em mente as considerações anteriores, apresentamos o quadro a seguir, onde são apresentados os dados estatisticamente significativos:

Quadro 1: Grupos que se diferenciaram estatisticamente dos demais em suas respostas

PERGUNTA	GRUPO DIFERENTE	RESPOSTA
1. Você lê em outra língua além do português?	Grupo 1	Sim
3. Quando você não está na escola, o quê você gosta de ler?		
b) Jornais de circulação regional e/ou estadual	Grupo 2	Nunca
4. As perguntas a seguir são sobre leitura silenciosa, e elas estão divididas em 5 etapas		
b) Quando eu leio, consigo perceber o ponto principal do texto.	Grupo 1	Discordo / Discordo totalmente
e) Geralmente, eu relaciono as coisas que eu já conheço com as informações presentes no texto	Grupo 2	Discordo / Discordo totalmente
4.1. Quando eu leio, se eu não entendo alguma coisa:		
c) Eu leio tudo de novo	Grupo 1	Concordo / Concordo totalmente
4.2. Quando eu leio, as coisas que me ajudam entender o texto são:		
c) Entender o significado geral do texto, mesmo que eu não conheça algumas palavras	Grupo 2	Discordo / Discordo totalmente
d) Sublinhar e/ou fazer anotações no texto	Grupo 1	Concordo / Concordo totalmente
4.4. Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em:		
f) Conseguir relacionar o conhecimento que já tem com o que leu no texto	Grupo 2	Discordo / Discordo totalmente

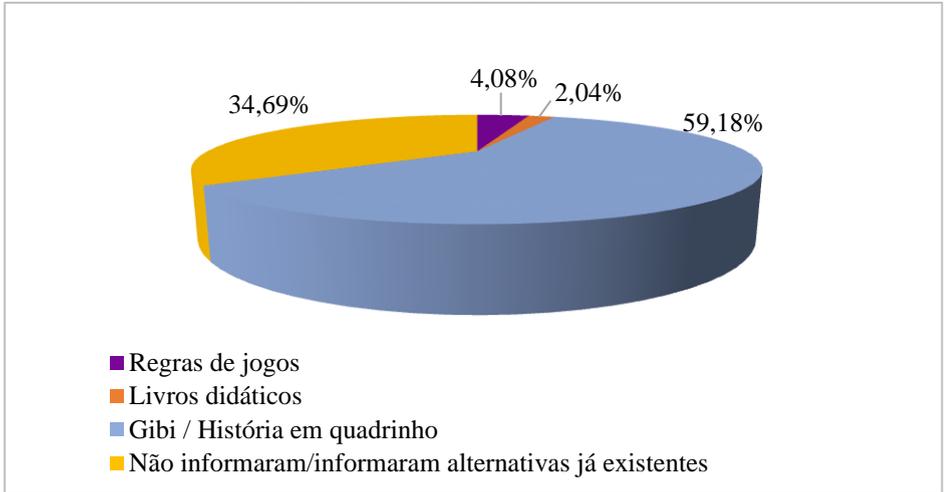
Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados estatísticos reportados e apresentados resumidamente no Quadro 1, podemos perceber diferenças estatisticamente significativas nas percepções de uso de estratégias em dois grupos: 6º ano e 3ª série.

Podemos afirmar que os participantes da 3ª série, diferentemente dos outros grupos, se veem como leitores de uma língua estrangeira e que costumam sublinhar e/ou fazer anotações no texto. No entanto, este mesmo grupo reconhece que tem dificuldade em perceber o ponto principal e quando não entende o que lê, relê todo o texto. Estes últimos dados, que mostram estratégias fundamentais de leitura, estão em consonância com os resultados mostrados na Avaliação do Saeb de que concluintes do Ensino Médio encontram-se no Nível 2 da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018). Apesar de conflitantes, esses resultados são interessantes pois mostram indícios de leitores maduros, conscientes dos processos inerentes ao ato de ler, i.e., que para se autonegociar leitor, não é necessário o domínio de todas as palavras daquele texto e que fazer anotações enquanto lê é um procedimento que auxilia a compreensão (BARETTA, 1998; FINGERKRATOCHVIL, 2010; KLEIMAN, 2016). Além disso, ao perceber suas fragilidades e falta de estratégias, os concluintes do Ensino Médio mostram, aparentemente, que são capazes de refletir sobre seus processos cognitivos de compreensão textual e perceber que podem falhar na compreensão, assim como mostrado no estudo de Joly, Santa e Marini (2006). É possível inferirmos que os demais grupos desta pesquisa ainda tenham certa imaturidade para perceber seus processos cognitivos, sendo assim pouco capazes de perceber se falham ou não em seus processos de construção leitora.

Com relação aos estudantes do 6º ano. Podemos afirmar que, dentre os participantes desta pesquisa, este foi o grupo que menos se identificou com a leitura de jornais de circulação regional ou estadual. Este resultado era esperado, principalmente pelo gosto do leitor deste nível de escolaridade, que tradicionalmente prefere leituras mais ilustradas e rápidas (gibi, história em quadrinho), conforme podemos observar no Gráfico 1, a seguir, que ilustra as respostas dos participantes que assinalaram “outros” na questão 3 do questionário.

Gráfico 1: Materiais que estudantes do 6º ano gostam de ler, mas que não era previsto pelo questionário



Fonte: Dados da pesquisa

Este grupo mostra claramente (nas perguntas XX e XX) que não percebe a importância de se utilizar o conhecimento anterior quando lê. Este pode ser um dos diversos fatores que faz com que os participantes do 6º ano tenham dificuldades de compreender a ideia geral do texto. É possível que eles não percebam, ainda, que se utilizam de seus esquemas mentais (RUMELHART, 1980) durante a construção do significado, principalmente pelo fato de estarem iniciando seus estudos na habilidade de leitura numa língua estrangeira. Parece-nos que esta estratégia é mais intensiva e direta durante o trabalho com a língua estrangeira, o que faz com que muitos estudantes só percebam que adotam esta estratégia a partir do momento que recebem instrução direta nas aulas de língua estrangeira. Outra interpretação para estes dados é o fato de que muitos estudantes de 6º ano ainda apresentam dificuldades no nível da alfabetização (CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; SANTOS; FERRAZ, 2017). É plausível concluirmos que, se os estudantes têm problemas para (des) codificar rápida e automaticamente o que está diante de seus olhos, eles possivelmente terão poucos recursos cognitivos disponíveis para acessar seus esquemas mentais acerca de seu conhecimento de mundo a fim de realizar pontes entre o que está sendo lido com o que eles já sabem sobre o assunto (PARIS; WASIK; TURNER, 1991; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2016).

Finalmente, é importante destacarmos que não há dados estatisticamente diferentes para a população do grupo 3 (9º ano). Podemos inferir que esta é

uma população com respostas que ficam na média, que não se diferem, estatisticamente falando, dos outros dois grupos.

Considerações finais

Partindo de diferentes indicadores que demonstram que estudantes brasileiros têm dificuldades em atingir níveis mais profundos de compreensão em leitura, desenvolvemos esta pesquisa, a fim de identificar, junto ao contexto de escolas de zonas central, periférica e de campo, quais são as (possíveis) fragilidades dos processos de aprendizagem e de uso de estratégias de leitura.

Os resultados do questionário nos mostraram que 81,3% dos estudantes que participaram da amostragem têm o hábito de ler extraclasse coisas que são de seu interesse pessoal e que não foram solicitadas por seus professores, o que a princípio, parece um dado bastante animador, ainda que outros 18,7% da população, que é uma parcela considerável do nosso público, tenha afirmado que não tem hábitos de leitura. Entretanto, apenas 58% dos participantes concordaram que, ao ler um texto, são capazes de compreender a ideia geral e 15% não sabem se entenderam ou não o texto lido. Ainda, somente 39,2% dos participantes relataram que estão habituados a usar o dicionário como instrumento para solucionar dificuldades de vocabulário, mesmo que 58,9% concordem que essa é uma habilidade relacionada ao bom leitor.

Esses e vários outros resultados, discutidos ao longo deste capítulo, apontam que muito das dificuldades dos estudantes, conforme relatado em estudos anteriores (BARETTA, 1998; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; SOUZA; BARETTA, 2015; 2016; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA; SILVEIRA, 2012; BENDER, 2016, dentre outros), parece estar nos procedimentos adotados por eles durante a leitura, nos indicando, novamente, a importância e a urgência de se ensinar a usar estratégias de compreensão leitora durante as aulas de todas as disciplinas escolares. Sabemos que para ler melhor, é preciso ler mais, mas devemos estar atentos, também, à forma como a leitura se dá (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; SOUZA; GARCIA, 2012; MORAIS, 2013; KLEIMAN, 2016).

Os dados coletados nesta pesquisa nos puseram reflexivos sobre diversas questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Pudemos observar, de perto, que nossos estudantes são, aparentemente, pouco instruídos sobre quais procedimentos adotar quando têm dificuldades de compreensão; é comum que eles tenham dificuldades que estão em fases anteriores de suas trajetórias escolares, explicitando, talvez, a problemática dos modelos de ensino adotados em nossas escolas.

Esta pesquisa gerou uma grandiosa e rica quantidade de dados, que infelizmente, não puderam ser profundamente abordados neste capítulo, seja pela questão relativa ao espaço, seja pela pertinência – relatamos, aqui, uma discussão geral dos dados que foram coletados. Os resultados nos mostram que nossa pesquisa está em consonância com outras que já foram realizadas em níveis mais abrangentes (Pisa, Saeb), e que nossos estudantes ainda estão distantes da realidade que esperamos construir no nosso país. Os ideais que iluminam os documentos norteadores de ensino (nacional e estadual), em que se vê o estudante como um indivíduo sociosubjetivo, autônomo, reflexivo e crítico em suas leituras, infelizmente, ainda está aquém da realidade que podemos observar nas escolas que visitamos. Esperamos que a presente e as futuras análises possíveis por meio dos dados apresentados neste estudo venham a contribuir com a ponte universidade-escola, a fim de que consigamos trabalhar junto com professores, para que possamos influenciar positivamente na forma como nossos estudantes interagem com os diversos textos que fazem parte de suas rotinas.

Referências bibliográficas

ANDRADE, A. M. T.; GIL, G.; TOMITCH, L. M. B. Percepção de estratégias de leitura em LE de alunos universitários. **Revista (Con) textos Linguísticos**, n.6, p. 7-17, 2012.

ASSUNÇÃO, F. N. Estratégias de leitura em língua inglesa. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará, 2014.

BARETTA, L. The performance of proficient EFL readers when reading to recall and to summarize expository texts. 1998. Dissertação (Mestrado em Inglês) - Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

BENDER, L. S. Desempenho de leitores iniciantes em língua inglesa: textos do gênero Anúncio de Utilidade Pública - PSA. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Resultados SAEB 2017.** Brasília: 2018. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Matrizes e Escalas Saeb.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Brasília: 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

CATALÀ, G.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. Evaluación de de la comprensión lectora - Pruebas ACL (1º-6º de primaria). Barcelona: Editorial Graó, 2005.

CUNHA, V.L.O.; SILVA, C.; CAPELLINI, S.A. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. **Estudos de Psicologia**, Campinas, out-dez, 29(Supl.), p. 799-807, 2012.

DUKE, N.K.; PEARSON, P.D. Effective practices for developing reading comprehension. **Journal of Education**, 189,1/2, 2008. p. 107-122.

FINGER-KRATOCHVIL, C. Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. 677p.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; SILVEIRA, R. A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura. In.: VENTURINI; M. C.; BIAZI, T. M. D.; OLIVEIRA, S. E. (Orgs.). **O professor no Brasil: dizeres contemporâneos**. Guarapuava: Editora da Unicen- tro, 2012.

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. Reading. In: GAGNÉ, E. D. et al. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In.: MENIN, A. M. C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Ler e compreender: Estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. **Paidéia**, n.16, v.34, 2006. p. 205-212.

KINTSCH, W.; RAWSON, K.A. Compreensão. IN: SNOWLING, M.J.; HULME, C. (orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 227-244.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 06, n. 01, 2002. p. 67-80.

LARSON-HALL, J. A guide to doing statistics in second language research using SPSS. Nova York: Routledge, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/19110->

analfabetismo-no-pais-cai-de-115-para-87-nos-ultimos-oito-anos. 2013. Acesso em: 13 de abril de 2017.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PARIS, G. S.; LIPSON, M.; WIXSON, K. Becoming a strategic reader. **Contemporary Educational Psychology**, v.8, n.1, 1983. p.293-316

PARIS, G. S.; WASIK, B.A.; TURNER, J.C. The development of strategic readers. In: BARR, R.; KAMIL, M.L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P.D. **Handbook of reading research**. Volume II. New York: Longman, 1991.

RUMELHART, D.E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, et.al. (Eds.). **Theoretical Issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 33-58.

SANTORUM, K.; SCHERER, L. C. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). **REVEL**, v.6, n.11. 2008. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br].

SANTOS, A. A. A.; FERRAZ, A.S. Avaliação das habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. **Psico**, v.48, n.1. p.21-30.

SCHARDOSIM, C. R. Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SCHINEMANN, J. Compreensão leitora e a geração de inferências em língua estrangeira: leitura no papel X leitura na tela digital. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, A.C.; GARCIA, W.A.C. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, 2012.

VIEIRA, D. C. Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da Aprendizagem Autorregulada: uma intervenção pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2014.

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA EXPERIÊNCIA COM O POEMA
*A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES***

Ana Paula Lima Carneiro

Ananeri Vieira de Lima

Introdução

A presente pesquisa aborda a importância da literatura na sala de aula, mais especificamente da poesia na educação infantil. Este estudo é fruto de reflexões oriundas da experiência com o estágio supervisionado, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Gomes, localizada em Catolé do Rocha – PB. As atividades realizadas durante o estágio tiveram a finalidade de proporcionar às crianças um contato efetivo com o universo da criatividade, brincadeira e fantasia por meio da poesia infantil, inserindo-as em uma atmosfera prazerosa e significativa.

A literatura é de suma importância na educação infantil, pois ela contribui para a formação de leitores conscientes, críticos e reflexivos, adquirindo sociabilidade e autonomia. Dessa forma, tivemos como objetivos: discorrer sobre a importância da literatura infantil na sala de aula; identificar as principais contribuições da literatura na educação infantil para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança; discutir acerca da utilização da poesia como um instrumento facilitador do desenvolvimento da imaginação, curiosidade, interesse e a criatividade das crianças. Além disso, relatar a experiência com o estágio supervisionado, destacando a importância para a formação de professores e fazer um paralelo entre a prática e os preceitos teóricos que abordam a temática da literatura e da poesia na sala de aula da educação infantil.

A temática desta pesquisa se justifica pela necessidade de repensarmos a literatura infantil na sala de aula, mais especificamente a poesia, como um instrumento facilitador da aprendizagem das crianças. A relevância desta pesquisa se dá principalmente pelo motivo de ela contribuir para que professores repensem as práticas de leitura literária na sala de aula da educação infantil, para que a leitura não se torne mera decodificação de texto. Dessa

forma, esse estudo busca contribuir para a nossa formação profissional, e, sobretudo, para a postura crítica-reflexiva acerca da importância de se trabalhar a poesia com crianças, pois o poema é carregado de sensações e emoções, e pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita à criança imaginar, criar e recriar seu próprio universo com características particulares.

Para atingir os objetivos propostos com a pesquisa partimos de um material já existente, que são as vivências do estágio, em seguida, o caminho percorrido foi a seleção dos textos para o aprofundamento teórico. Primeiramente foi feita uma fundamentação teórica acerca da literatura infantil, destacando as suas contribuições, mais especificamente da poesia, na sala de aula de educação infantil. Em seguida, discutimos um pouco acerca do estágio supervisionado, destacando a sua importância para a formação do professor. Discutimos acerca da experiência do estágio na educação infantil, destacando a importância do trabalho com a poesia de Vinícius de Moraes, refletindo sobre o desenvolvimento da atividade de intervenção realizada com o poema “A casa”, do livro *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes.

Literatura infantil: a poesia na sala de aula da educação infantil

A literatura infantil é uma produção de suma importância para a formação dos indivíduos, pois enriquece a fantasia e a imaginação dos “pequenos” leitores. É importante ressaltar que, antes do surgimento desse tipo de literatura, as crianças viviam como os adultos, ou seja, não existia um mundo infantil. No entanto, isso veio se modificando ao longo da história e, conforme as concepções de Lajolo (2006), a criança passou de objeto a sujeito, e os saberes historicamente construídos marcaram as concepções atuais.

Conforme ressalta Lajolo (2006), desde os primórdios, a criança era considerada como um adulto em miniatura, em seguida passou a ser vista como um ser diferente dos adultos. Hoje observamos que as crianças são consideradas mais autônomas, apresentam modos de vidas diferenciados, apresentando um papel mais ativo em relação ao processo de socialização, e isso pode ser observado por meio da forma como interagem e interpretam o mundo.

A literatura infantil surgiu da necessidade de transmitir conhecimento através da contação de histórias, por ser considerada uma forma de repassar a herança cultural. A literatura tem como fonte a poesia folclórica original, conforme ressaltam Aguiar e Ceccantini (2012):

[...] as fontes da literatura localizam-se justamente na poesia folclórica original; daí a materialidade da palavra, que se faz antes musical e imagética,

para só muito mais tarde ser escrita. Pode-se dizer que à poesia infantil cabe o papel de conservar a natureza mais profunda da literatura de qualquer povo, porque faz reviver as primeiras experiências do ser humano com a linguagem, explorando suas possibilidades expressivas (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 07).

Podemos dizer que esse aspecto está fortemente presente na poesia de Vinícius de Moraes, pois a musicalidade é uma das principais características dos seus poemas, obtida através de suas rimas e ritmo, que são alguns dos recursos inerentes da linguagem poética.

A leitura na sala de aula é uma atividade que implica na realidade cultural brasileira, principalmente a leitura de literatura infantil e juvenil, pois essa prática é de suma importância para a formação de leitores conscientes, críticos e reflexivos, ou seja, contribuindo para que tenham sociabilidade e autonomia. De acordo com Lajolo (2000): “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começa na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela” (LAJOLO, 2000, p. 07).

É importante ressaltar que a leitura literária ensina por si só, o professor não deve usar o texto como pretexto para ensinar e doutrinar as crianças. Como sabemos muitos alunos não gostam de ler ou sentem preguiça, mas para que isso não aconteça o professor deve incentivar o hábito da leitura, apresentando histórias condizentes com a realidade das crianças, pois a prática da leitura está cada vez mais pobre e restrita. Desse modo, tanto o professor como os pais devem procurar textos que façam parte da realidade das crianças, e que elas gostem, pois, o texto deve dá um sentido de mundo para que o “pequeno” leitor se identifique com a leitura. Conforme as concepções de Lajolo (2000), o texto literário deve ser visto como uma fonte de prazer e de sabedoria, pois ao mesmo tempo em que ele ensina também diverte; e a leitura não deve esgotar seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola, mas deve fazer parte do cotidiano de crianças e jovens.

A leitura é de fundamental importância em todas as horas, visto que ela não é só uma prática escolar, pois está presente em todos os lugares, principalmente na sala de aula, desenvolvendo no leitor a capacidade de questionar a realidade. Nesse sentido, através da leitura do texto literário as crianças passam a refletir e a compreender melhor seus sentimentos, desenvolvendo a capacidade de interpretar e entender o mundo. Isso acontece mediante a interação entre professor e alunos, pois: “[...] a literatura pode ser, para a criança, um aspecto para a expansão do seu ser [...] ampliando o universo mágico, transreal da criança para que esta se torne um adulto mais criativo,

integrado e feliz.” (CAVALCANTI, 2002, p. 39). É interessante que após a leitura o professor realize uma rodinha de conversa sobre a história lida, pois garante: “[...] a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima.” (BRASIL, 1998, p. 31). Dessa forma, cabe ao professor proporcionar momentos de conversa e brincadeiras em que as crianças possam compartilhar seus conhecimentos prévios.

Deve-se trabalhar a literatura na sala de aula de forma a proporcionar às crianças um contato efetivo com o universo da criatividade, brincadeira e fantasia, por meio dos diferentes gêneros textuais: contos, poesia, lendas etc., inserindo-as em uma atmosfera prazerosa e significativa, estimulando o gosto pela literatura, desenvolvendo a imaginação, a curiosidade, o interesse, a criatividade e a linguagem oral e escrita das crianças. Para isso, cabe ao professor possibilitar às crianças momentos para que elas possam comunicar suas ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciando as outras crianças e estabelecendo relações interpessoais.

Desse modo, a literatura infantil serve como agente de formação da consciência de mundo dos alunos, conforme o entendimento de Coelho (2000, p. 27), ao afirmar que: “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível realização...”, expressando as experiências humanas, ou seja, não é apenas um instrumento de emoção e prazer, mas que atua na formação da mentalidade da criança e faz com que esta reflita sobre diferentes valores presentes na sociedade.

O professor pode fazer com que os alunos se aproximem do hábito da leitura, por meio da brincadeira e da música, oportunizando uma aprendizagem mútua. É importante ressaltar que é necessário que o professor também seja um bom leitor, precisa envolver-se com o que lê para iniciar as crianças no universo da literatura, para tanto, a leitura não deve acontecer de forma alienada e consumista. Os textos e os tipos de atividades escolhidas pelo professor são de suma importância, pois é por meio dos textos que vai ser conduzido o leitor, para que saibam, a partir da leitura, construir sentidos, desenvolvendo o potencial crítico, ou seja, fazendo com que os alunos sejam capazes de questionar o mundo. Para tanto, o professor não deve ser apenas um mediador do conhecimento, mas um leitor formador de novos leitores.

Sabemos que o gênero poesia é pouco explorado em sala de aula de educação infantil. Conforme as palavras de Pinheiro (2007 p. 13-14): “[...] a

ausência da poesia na sala de aula é uma constante.”, pois existem muitas dificuldades em levar a poesia para sala de aula, já que muitos professores não têm claras as funções sociais desse tipo de texto, ou seja, o desconhecimento desses profissionais acerca de textos que refletem sobre o gênero poesia e o ensino é assustador. De acordo com Pinheiro (2007), existem problemas graves em relação ao trato com esse gênero literário, pois normalmente os professores dos anos iniciais dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando a poesia em segundo plano.

É de suma importância trabalhar a poesia na sala de aula, mas essa prática não deve ser de qualquer forma. Devemos saber qual o poema adequado para ser trabalhado em determinada turma, e não podemos cair no moralismo, ou seja, o poema não deve servir de pretexto moralizante, mas que dê prazer, ampliando a consciência e a sensibilidade dos alunos. O trabalho com a poesia deve conduzir as crianças ao mundo da fantasia, desenvolvendo o hábito de leitura. Para tanto, é necessário que o professor também tenha uma experiência significativa no que diz respeito à leitura de textos poéticos, já que esse tipo de texto carece de mais cuidado que o texto em prosa. Dessa forma, é interessante que o professor crie um ambiente adequado, que favoreça o interesse e o gosto pela poesia. Conforme as palavras de Pinheiro (2007):

Ir ao pátio da escola para ler uma pequena antologia, pôr uma música de fundo enquanto se lê, são procedimentos que ajudam na conquista do leitor. São, portanto, condições que, se dispensadas, poderão debilitar uma experiência que poderia ser mais rica, mais significativa. Improvisar um mural onde os alunos, durante uma semana, um mês, ou o ano todo colocam os versos de que mais gostam: incentivá-los a recitarem livremente poemas que conhecem – de qualquer época ou autor – são procedimentos que vão criando um ambiente (físico e psicológico) em que a poesia começa a ser vivenciada, em que o prazer de lê-la passa a tomar forma (PINHEIRO, 2007, p. 28).

São pequenas atitudes que mudam a forma das crianças enxergarem a poesia na escola, buscando o envolvimento e o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Outro exemplo de prática simples é o uso constante da biblioteca da escola, para que as crianças tenham um melhor contato com os livros, e que em sala de aula exista uma efetiva leitura de poesias, envolvendo os leitores em atividades variadas.

A magia da poesia de Vinícius de Moraes na Educação Infantil

A sociedade atual está cada vez mais se transformando, e essas transformações são fatores determinantes para a exigência de novas atribuições nas instituições escolares, provocando uma mudança na função social da escola,

visto que hoje ela não pode ser vista como uma transmissora de conhecimento, mas, como responsável por preparar os alunos para inserir-se na sociedade, e, assim, poderem atuar criticamente.

O estágio supervisionado possibilita aos profissionais docentes perceber como acontece na prática o processo de ensino-aprendizagem, para que possa refletir e conseqüentemente tirar suas próprias conclusões sobre os fatos observados. O estágio supervisionado pode dar subsídio de forma direta no processo de formação dos professores visto que é dele, que o futuro profissional vive a ocasião oportuna de interação com a sua área de atuação, conseqüentemente ele pode refletir sobre a sua prática, buscando assim, melhorias em relação ao processo ensino-aprendizagem. Nessa ótica, o estágio supervisionado é de suma importância durante toda a formação profissional como futuros professores, pois é por meio desse que o docente vai poder observar como é a realidade e relacioná-lo com todas as teorias vistas durante a graduação, promovendo o contato direto com a prática.

Tardif (2002, p. 54) revela que: “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Ou seja, é através da prática que vai sendo aprimorada a metodologia de cada professor, a teoria não é suficiente para uma boa formação, o educador através de suas experiências vai desenvolvendo cada vez mais o seu conhecimento, e melhorando a metodologia utilizada na sala de aula. Dessa forma, podemos afirmar que o estágio supervisionado é o eixo central na formação do professor, pois é através dele que o acadêmico vai desenvolver conhecimentos através da prática reflexiva, que são essenciais para a construção da identidade e dos saberes do cotidiano. Para tanto, torna-se indispensável que o professor seja um pesquisador, buscando se aperfeiçoar a cada dia mais, consciente das diferenças dos alunos, refletindo sobre a própria prática.

O estágio supervisionado em educação infantil foi desenvolvido na escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Gomes, localizada em Catolé do Rocha - PB. As atividades de observação tiveram início em 09 (nove) e término em 13 de abril de 2018, focalizada na observação do cotidiano da sala de aula da educação infantil (pré I). Nesse momento, tivemos a oportunidade de observar a caracterização da escola, investigando o contexto e o acompanhamento didático-pedagógico no exercício das atividades, nos proporcionando uma visão geral do fazer pedagógico, e com isso pudemos desenvolver o projeto de intervenção.

O momento da observação nos ajudou a conhecer a realidade da escola, proporcionando um conhecimento prévio acerca da metodologia da professora. Verificamos que o referido espaço tem poucos mobiliários, apenas dois armários, as carteiras das crianças são arrumadas em forma de círculo, deixando mais espaço para os momentos de contação de histórias e rodinhas de conversa. As atividades produzidas pelas crianças ficavam em um varal à altura delas, mas os demais materiais fixados na parede da sala tais como: números, alfabeto e cartazes, etc., estavam fixados fora do acesso das crianças. Verificamos que não tem um cantinho da leitura, existe apenas um cartaz com o nome cantinho da leitura fixado na parede próximo ao ventilador, ou seja, muito alto para as crianças, e os livros paradidáticos encontram-se em uma mesinha, nada atrativo para os “pequenos” leitores, pois, de acordo com Parreiras (2012, p. 195): “A forma como o livro está oferecido é fundamental para a consolidação de seu encontro com a criança. É importante reiterar que o livro deve ser visto, estar acessível e ser cuidado por crianças e educadores”. Dessa forma, os livros devem ser expostos no cantinho da leitura, e esse espaço deve ser organizado de forma a fazer com que as crianças se sintam à vontade, pois mesmo elas não sabendo ler ainda, o aspecto visual vai chamar a atenção, despertando o interesse pela leitura.

Após a realização de todas as atividades de observação na sala de aula do Pré I, elaboramos um projeto de intervenção, intitulado: “Era uma casa muito engraçada... a magia da poesia de Vinícius de Moraes na Educação Infantil”. O nosso objetivo com o projeto foi estimular nas crianças o prazer por aprender brincando e o gosto pela poesia, desenvolvendo a imaginação, curiosidade, interesse e a criatividade, bem como a afetividade e a valorização da família. A intervenção na sala de aula teve início em 07 (sete) ao dia 14 de maio de 2018, durante o período da manhã, e a culminância do projeto se deu no dia 15 durante o evento “Leitura na Praça”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação.

O projeto foi desenvolvido com o objetivo de proporcionar às crianças um contato efetivo com o universo da criatividade, brincadeira e fantasia por meio da poesia infantil, inserindo-as em uma atmosfera prazerosa e significativa, podendo ser caracterizado como um momento de conscientização da função e responsabilidade de um professor de educação infantil. Os poemas de Vinícius de Moraes são relevantes para trabalhar com esse universo da fantasia, da brincadeira, da música e da criatividade, pois dizem respeito ao mundo da criança, focalizando animais, brincadeiras e a música.

Desde 1960, os poemas infantis de Vinícius de Moraes circulam em antologias, mas só em 1970 eles são reunidos no livro *A arca de Noé*, provavelmente o mais conhecido livro de poesia infantil, no Brasil, na segunda metade do século XX. Sua popularidade decorre do jogo sonoro, da perspectiva infantil assumida pela voz poética, do humor, do aproveitamento de recursos da poesia oral como a quadra, a redondilha e a rima nos versos pares, do tratamento de temas de animais, ao agrado da criança. Outra razão para sua popularidade é o fato de os poemas terem sido musicados por importantes compositores brasileiros, como Tom Jobim, e gravados em dois discos lançados em 1982 (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 18).

A utilização da poesia é de suma importância, pois auxilia no processo de formação de leitores, já que ela é uma forma de manifestação cultural, linguística, verbal e, essencialmente social, com a intenção de expressar aquilo que há de mais subjetivo e metafórico. Logo, a poesia está diretamente relacionada à formação de cidadãos conscientes do seu papel social. No entanto, é importante que a leitura não seja imposta, para que não se torne uma atividade monótona, e nem seja vista como um castigo, pois vai afastar a criança da leitura, ou seja, a escola e os professores têm um papel crucial no incentivo a apreciar o texto literário. Com isso, o professor deve procurar desenvolver atividades mais práticas e lúdicas, leitura de poemas em voz alta, realização de peças de teatro etc., para que a criança tome gosto pela leitura, oferecendo conhecimento de mundo, e construindo significados por meio das experiências vividas.

As atividades desenvolvidas durante a intervenção versaram sobre leitura do poema “A casa” de Vinícius de Moraes, cantar, rodinha de conversa, exibição e apreciação de vídeos, pintura, brincadeiras, jogos, recorte e colagem, apresentação do musical “A casa” através da música e as partes da casa, em que os alunos iam tirando as partes da casa conforme a música. Essas atividades foram trabalhadas de forma prazerosa, criando momentos de fantasia e encantamento, contribuindo para ampliação da criatividade, o interesse e a participação das crianças durante as aulas.

No decorrer da intervenção, todas as aulas foram iniciadas com uma rodinha de conversa, momento de suma importância, pois garante: “[...] a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima.” (BRASIL, 1998, p. 31). Após a rodinha de conversa, cantávamos algumas músicas, mas com a mesma temática “casa”, principalmente a música “Casinha” que eles não conheciam, mas que gostaram muito, principalmente de fazer os gestos. É importante ressaltar que o trabalho com a música é muito significativo, pois ajuda a fortalecer o vínculo afetivo entre as crianças e a professora, desper-

tando o prazer e o interesse na assimilação do aprendizado, conforme podemos verificar por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças (BRASIL, 1998, p. 59).

Dessa forma, a música como uma ferramenta pedagógica deve ser sempre estimulada, pois é parte integrante da proposta curricular, sendo capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, auxiliando em diversas atividades pedagógicas.

No primeiro dia de intervenção, após o momento de acolhida com as músicas, foi feita a leitura expressiva do poema “A casa” de Vinícius de Moraes, que foi fixado na sala dentro de uma casa grande feita de papelão. Em seguida uma rodinha de conversa com as crianças, momento em que conversamos sobre o poema, e as criança destacaram que gostam de ouvir poemas, e que a casa da qual o poema fala é diferente do que é a nossa casa, que ela pode ser considerada engraçada porque não tem chão, não tem parede etc.

É importante ressaltar que outros poemas foram lidos durante a intervenção, verificamos que após o intervalo as crianças ficavam muito agitadas e para fazer com que elas se acalmem foi feita a leitura do poema “Vaca amarela” de Sérgio Caparelli, não chamamos as crianças para escutar o poema, mas para brincar de “Vaca amarela”, e elas adoraram, ficavam mais calmas, e todos os dias passaram a pedir para brincar de “Vaca amarela”. Uma série de atividades envolvendo o poema “A casa” de Vinícius de Moraes, foram realizadas, atividades para completar a casa, ou seja, desenhar as partes que estavam faltando, pintura envolvendo não só as partes da casa, mas a vogal “A” presente no título do poema.

Outra música que marcou muito foi “Meu coração é uma casinha” da cantora Aline Barros. Verificamos que as crianças adoraram, pois não se contentaram em cantar apenas uma vez cada música queriam repetir, e a vontade delas foi feita. E quando as crianças foram indagadas acerca de outras músicas que elas conheciam e que tinham como tema “casa” elas falaram a música “Para entrar na casa do Zé”, então, fizemos um quadrado no centro da sala com fita adesiva para representar a casa do Zé, em seguida cantamos e dançamos, fazendo tudo que fala a música, e foi um momento muito divertido as crianças pediram bis.

No segundo dia, conversamos com as crianças acerca das moradias, indagando se todas as pessoas vivem em casas, e se existem outros tipos de moradias, em seguida comentamos acerca dos diferentes tipos de casas, fazendo com que elas conhecessem os diferentes tipos de moradias. Primeiro foi exibida a música “A casa”, e com auxílio de palitos de picolé as crianças iam fazendo tudo que a música falava. Dessa forma, o trabalho com a música e a poesia pode caminhar junto, pois, de acordo com Parreiras (2012, p. 158-159): “[...] a música é uma linguagem dos sentimentos, é a arte de combinar os sons. [...]. A poesia é a arte de combinar as palavras e os sons”, ou seja, os poemas são carregados de musicalidade, se aproximando da música pela sonoridade.

Observamos que após o lanche, quando era a hora de brincar as crianças não se interessavam muitos pelos brinquedos que tinha na sala de aula, então levamos uma amarelinha para elas brincarem e ao mesmo tempo aprenderem as cores, pudemos verificar que as crianças não sabiam brincar de amarelinha, elas falaram que nunca tinham feito isso, então, primeiro tivemos que mostrar como se brinca. Entendemos que a brincadeira deve estar sempre presente na educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento físico, social, cultural, afetivo e cognitivo das crianças, correspondendo a uma aprendizagem prazerosa.

No terceiro dia, continuamos com o tema diferentes tipos de casas e as crianças conheceram a história “Os três porquinhos”, contada de uma forma diferente da que elas eram acostumadas a escutarem, já que a história não foi lida, mas contada com o auxílio de um avental, com os personagens e as casas confeccionas. Em seguida realizamos uma rodinha de conversa, indagando e chamando a atenção das crianças para os materiais utilizados na construção das casas dos porquinhos, com objetivo de fazer com que as crianças conhecessem os diferentes tipos de casas. Foram realizadas atividades de colagem dos materiais (palha, palitos de picolé e tijolos de EVA) nos moldes de casinhas, as crianças foram divididas em grupos e cada grupo confeccionou um tipo de casa. Depois as crianças puderam brincar com o Jogo da memória com os tipos de casas, os personagens e outros elementos da história “Os três porquinhos”. Em seguida para trabalhar com o tema a família, conversamos acerca da importância da família e as crianças colaram gravuras já cortadas em uma árvore genealógica.

No quarto dia, iniciamos a aula com a exibição do vídeo do musical “A casa” de Vinícius de Moraes, para retomar ao poema, e conversar sobre o formato da casa, momento em que as crianças realizaram o ensaio. Em seguida foi feita a apresentação das formas geométricas por meio da exibição

do vídeo “A história do quadradinho” que explica o assunto por meio de objetos utilizados no nosso dia a dia. As crianças realizaram uma atividade de colagem dos moldes das figuras geométricas simples para formar uma casinha, depois brincaram com o tapete das formas geométricas. Esse momento foi muito importante, pois o brincar na educação infantil corresponde a uma aprendizagem de forma agradável. Os jogos e as brincadeiras, em sala de aula, são essenciais para o desenvolvimento da criança, ou seja, uma ferramenta relevante que o professor deve utilizar para ampliar o cognitivo das crianças.

No último dia, foram realizadas atividades que ofereceram momentos lúdicos. É importante ressaltar que o trabalho com o lúdico é indispensável para o desenvolvimento integral da criança, tornando a aprendizagem prazerosa, já que a brincadeira é inerente à própria criança. Retomamos ao poema com a música “A casa”. Em seguida as crianças realizaram atividades de dobradura, para formar uma casinha em folhas coloridas. Realizamos um Bingo estourado, para revisar tudo que foi visto durante a semana. Verificamos que as crianças gostaram, pois nunca tinham marcado um bingo e também porque gostaram de estourar os balões fixados no quadro da sala, com muita curiosidade de saber o que tinha dentro do balão. Em seguida realizamos a apresentação do musical “A casa”, utilizando as partes da casa já confeccionadas (último ensaio). A culminância do projeto se deu durante o evento “Leitura na praça”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Catolé do Rocha - PB, com a exposição, no estande, de algumas atividades realizadas pelas crianças do Pré I, durante o estágio em Educação Infantil, e com a apresentação do musical “A casa” realizada pelas crianças.

Ao final dessa experiência, podemos verificar o quanto é prazeroso trabalhar com a poesia na sala de aula, foram momentos relevantes para estimular nas crianças o prazer por aprender brincando e o gosto pela poesia, pois buscou motivá-las para outras leituras, contribuindo para a ampliação da visão de mundo, exercitando a fantasia e a imaginação. As atividades foram trabalhadas de forma prazerosa, criando momentos de fantasia e encantamento. Enfim, pudemos verificar que a realização do projeto proporcionou às crianças um contato efetivo com o universo da brincadeira e fantasias por meio da poesia infantil, inserindo-as em uma atmosfera prazerosa e significativa. Dessa forma, podemos afirmar que atingimos o nosso propósito, que foi estimular nas crianças o prazer pela poesia infantil.

Considerações finais

O Estágio supervisionado é muito mais que o cumprimento de exigências acadêmicas, pois o mesmo provoca uma interação entre: Universidade, escola e comunidade. Nessa ótica, é relevante ressaltar que é a partir do estágio que o discente vai refletir sobre o ofício de professor, visto que irá vivenciar e refletir acerca das problemáticas existentes na educação, fazendo assim uma reflexão crítica sobre a relação ensino-aprendizagem, teoria e prática.

O estágio supervisionado em Educação Infantil proporcionou uma reflexão em torno do papel do professor, além de ter contribuído significativamente para a nossa formação profissional, e, sobretudo, para a postura crítica-reflexiva acerca da importância de se trabalhar com a poesia na sala de aula, com crianças, de forma lúdica, pois o poema é carregado de sensações e emoções, e pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita à criança imaginar, criar e recriar seu próprio universo.

Com isso, o projeto desenvolvido pode ser considerado uma experiência de suma importância por inserir a poesia na sala de aula de educação infantil. As atividades realizadas, durante a intervenção, atenderam aos objetivos propostos no projeto, pois a forma como ele foi colocado em prática estimulou nas crianças o prazer por aprender brincando e o gosto pela poesia, desenvolvendo a imaginação, curiosidade, interesse e a criatividade.

Portanto, o estágio amplia o conhecimento do estagiário na compreensão e análise crítica do fazer pedagógico na educação infantil. E, que o contato da criança com a literatura infantil é de suma importância para a formação, pois enriquece a fantasia e a imaginação dos “pequenos” leitores, principalmente a poesia de Vinícius de Moraes, ao possibilitar o desenvolvimento de atividades prazerosas, divertidas, abordando assuntos que contribuem para a formação social das crianças.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de.; CECCANTINI, João Luís. **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura infantil: teoria, análise didática.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta.** In: FREITAS, M. C. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, Vinícius de. **A casa.** In: A arca de Noé: poemas infantis. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 19.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** Campina Grande: Bagagem, 2007.

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

**GESTOS DE LEITURA NA INTERNET SOBRE A
ABORDAGEM DA GRAMÁTICA NA BASE CURRICULAR
COMUM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Herbertt Neves

Lilian Noemia T. M. Guimarães

Ricardo Rios Barreto Filho

Introdução

As Bases Curriculares são documentos oficiais, organizados por disciplinas, que elencam alguns conteúdos obrigatórios a serem abordados nas escolas de educação básica do Brasil. A Base Nacional Curricular Comum de Língua Portuguesa (doravante BNCC de LP) é um documento que tem por objetivo a indicação desses conteúdos obrigatórios para o ensino do português como língua materna.

O contexto de produção do documento incluiu a escrita de um esboço inicial, posteriores versões do documento e avaliações públicas, para, finalmente, a consolidação e implementação da BNCC nas salas de aula. O nosso trabalho versa especificamente sobre textos produzidos na segunda etapa de produção do documento, a primeira avaliação pública da base. Nossa escolha se justifica porque, nesse momento, conceitos de língua e gramática foram trazidos à tona para discussão pública, o que raramente ocorre, pois esses temas são normalmente relegados à discussão dentro da academia.

Em função de o tratamento da temática ter sido feito principalmente no ambiente midiático da internet, temos a intenção de abordar os gestos de leitura que giram em torno de conceitos como língua, gramática, norma culta, ensino de línguas e organização curricular. Entendemos o gesto de leitura como a interpretação de um leitor ativo no processo de compressão. Para isso, a análise foi realizada tomando como corpus específico uma notícia on-line, publicada pelo site da Folha de São Paulo, e os comentários de leitores da internet acerca dessa notícia.

Julgamos que a pesquisa aqui apresentada mostra-se importante para que, de alguma forma, possamos, como acadêmicos, entender as possíveis leituras e compreensões de conceitos correntes na área dos estudos da lin-

guagem por leitores de textos não necessariamente especializados. A fim de alcançarmos os nossos objetivos, perguntamo-nos: que gestos de leitura são feitos acerca de conceitos da área de estudos da linguagem em meio à discussão sobre a abordagem da gramática na BNCC de LP?

Neste trabalho, aproximamo-nos das abordagens nos estudos da linguagem que compreendem a leitura como um processo discursivo e ideológico. Por essa razão, distanciamos-nos de abordagens que compreendam a leitura como uma atividade estritamente cognitiva e decodificadora. Consideramos, com isso, que o processo de leitura vai muito além do que se encontra visível no texto e de seu sentido literal, ou seja, admitimos que a compreensão textual envolve muito mais do que o simples reconhecimento e a reprodução de informações estritamente textuais. Sendo assim, discutiremos teoricamente a concepção de linguagem que se fundamenta nas noções de ideologia e discurso, tentando encontrar pontos convergentes entre os pensamentos de Pêcheux e Bakhtin/Volóchinov, por meio das discussões de Brait e De Melo (2006) e Orlandi (1996).

Além disso, julgamos também ser importante situarmos teoricamente o estado da arte sobre as abordagens escolares da gramática (BEZERRA; REINALDO, 2013; MENDONÇA, 2007; TRAVAGLIA, 2009), que são muitas vezes referidas nos textos analisados. Dessa forma, avançaremos para a discussão e análise dos dados dessa pesquisa.

Leitura e discurso: breves considerações

Neste trabalho, buscamos explicitar a base teórica que nos auxilia em nosso exercício de análise ao abordarmos os gestos de leitura sobre a abordagem da gramática na BNCC de LP. Sob uma visão, a nosso ver, simplista, poderíamos considerar a leitura como um ato de decodificação da língua em que o sujeito poderia depreender sentidos de textos falados ou escritos. No entanto, distanciamos-nos dessa perspectiva ao passo que é notório que um único texto é capaz de despertar diferentes sentidos nos interlocutores, mesmo que todos esses sejam falantes da mesma língua.

Consideramos, pois, a multiplicidade de sentidos que um texto pode apresentar a depender de quem lê, de como lê e do contexto de leitura. Assim, somos levados diretamente à pergunta: quais fatores influenciam para que haja mais de um sentido nos textos? A resposta a esse questionamento é bastante ampla, pois cada teoria da linguagem, de um modo ou de outro, explica à sua maneira que fatores atuam na compreensão dos textos. De certo, cada teoria apresenta diferentes explicações muitas vezes com nuances complexas e diferenças marcantes.

Procuramos, aqui, não fazer uma extensa abordagem de como os estudos linguísticos e discursivos têm encontrado a sua maneira de responder à pergunta supracitada. Por outro lado, tentaremos abordar como as perspectivas discursivas, particularmente pecheuxtiana e bakhtiniana, pretendem explicar essa complexidade da leitura ao mesmo tempo em que traremos categorias de análise valiosas ao nosso estudo.

De início, queremos deixar claro que adotamos uma perspectiva discursiva que a princípio se distancia da noção de língua como um objeto acabado e pronto para ser decodificado e aplicado à comunicação. Orlandi (1996) explica que a perspectiva da Análise de Discurso Francesa (doravante ADF) trabalha com a ideia da incompletude da linguagem. Em outras palavras, a linguagem não é vista como um sistema pré-definido de regras a expressarem o pensamento do sujeito. Não há, com isso, sob o ponto de vista da significação, uma relação direta entre homem e pensamento, homem e linguagem, pensamento e linguagem, linguagem e mundo, mas uma relação sempre mediada entre esses elementos (ORLANDI, 1996). A fim de se explicar essas relações, surge a necessidade de se trazer à tona a noção de discurso, pois “é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação” (ORLANDI, 1996, p.12). Ele se constitui em uma forma de uso linguístico, ou seja, em um tipo de interação social que nos ajuda a entender as diversas significações do mundo.

Esta significação, portanto, não é anterior ao discurso, e este não é capaz de exibi-la transparentemente. Isso porque linguagem e discurso não constituem espelhamento do mundo. A significação é constituída pela linguagem e principalmente pela inter-relação entre o mundo, a própria linguagem e os aspectos constitutivos desses dois elementos, como a história e a memória.

De forma semelhante, Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]) também advogam contra a existência de uma significação anterior à linguagem quando definem o processo de compreensão em oposição ao processo de identificação:

[...] o elemento que torna à forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação [compreensão] da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 97).

Por signo, o autor refere-se ao signo ideológico, ou seja, uma forma linguística colocada dentro de uma orientação ideológica, marcada e representativa dentro do contexto sócio-histórico. Para Bakhtin/Volóchinov, a compreensão se dá necessariamente por meio da possibilidade de posicionar a palavra (forma linguística) dentro do contexto de situação imediato e do horizonte social mais amplo. A leitura, portanto, não é a simples decodificação das formas linguísticas em sentidos estáticos do dicionário, mas é verdadeiramente um gesto discursivo. Ou seja, ela se constitui como um diálogo existente entre leitor, autor, outros enunciados e outras vozes, não decifrando códigos, mas produzindo sentidos variados.

Para os dois autores, a leitura é, com isso, um processo ativo de compreensão. Orlandi (1996, p. 18), citando Pêcheux (1969), explica que a interpretação é um gesto, “ou seja, é uma ato no nível simbólico”, e Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]) esclarecem algo semelhante quando advogam que a compreensão ativa responsiva ocorre quando o interlocutor é capaz de situar os elementos formais da língua dentro do contexto imediato de interação juntamente com o horizonte social mais amplo.

Neste trabalho, portanto, propomos um estudo dos gestos de leitura, que não devem ser vistos como atividades passivas em que os sujeitos apenas decodificam textos já acabados. Tais gestos, que envolvem a relação dos sujeitos com os discursos, vão muito mais além do que o simples reconhecimento e a reprodução de informações estritamente textuais. Essa relação, para a ADF, está intimamente ligada à noção de Formação Discursiva, que seria: o “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, [1969], p. 136).

Considerando um panorama dos estudos da linguagem, talvez a maior contribuição da ADF tenha sido a relativização de como entendemos a autonomia dos sujeitos sobre a língua. Os estudos da Pragmática linguística e das Teorias da Comunicação normalmente levam a crer que os sujeitos podem manipular a linguagem livre e conscientemente para que alcancem objetivos individuais. Por outro lado, a ADF relativiza essa autonomia no momento em que percebe que os sujeitos estão necessariamente envolvidos em Formações Discursivas (doravante FD), e, para eles, é impossível ler ou produzir textos de fora dessas formações.

Sobre o conceito de FD, Indursky (2005) discute as diferenças entre as concepções de Foucault e Pêcheux e defende a necessidade de manter o termo considerando a heterogeneidade que lhe constitui. Parece-nos que

Indursky (2005) propõe uma compreensão das FD como ideologias relativamente estabilizadas.

São estabilizadas porque podem ser reconhecidas se colocadas em perspectivas com outras FD. Podemos reconhecer, por exemplo, as FD de direita ou esquerda no campo da política, ou tradicional e inovadora no campo da educação. No entanto, essa estabilidade não é estanque, mas relativa e mutável. Como a própria autora percebe, as FD apresentam pluralidades internas e possibilidades de ruptura.

Como já indicado, analisaremos, neste capítulo, gestos de leitura sobre a BNCC de LP que se relacionam de alguma maneira com as abordagens da gramática no ensino de língua materna, a partir das FD percebidas nos textos do corpus. Por essa razão, há, na próxima seção, um breve resumo dessas abordagens.

A abordagem da gramática no ensino de língua materna

Um eixo de destaque no ensino de língua portuguesa ainda é o da análise linguística (AL), por causa da maior atenção que é dada à gramática da língua por parte da maioria dos professores de escolas públicas e, sobretudo, particulares. Bezerra e Reinaldo (2013, p. 16) conceituam esse eixo como a “reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos”, relacionando essa prática também aos outros eixos. Ainda, as autoras apontam tendências no trabalho escolar com a AL, que vão da mais conservadora, baseada nos postulados da Gramática Tradicional, à mais discursiva, baseada nas ideias preconizadas por áreas como a Linguística Aplicada. São essas tendências que fundam a base do que podemos chamar de paradigmas de ensino da gramática, uma vez que o eixo de AL é aquele no qual estão presentes as reflexões sobre o componente gramatical do português. Nesta seção, resumiremos algumas características básicas desses paradigmas.

Um primeiro paradigma que podemos destacar é o que chamamos de paradigma tradicional. Durante muito tempo, foi ele que fundamentou quase que totalmente as aulas de língua no país. Como destaca Mendonça (2007, p. 98), “por ter permanecido inalterado na escola por um bom tempo, [esse paradigma] terminou por constituir uma tradição”. Basicamente, são dois os conhecimentos exigidos do discente por esse paradigma: a memorização de regras de uma norma-padrão idealizada (o que revela uma concepção de gramática normativa) e a prática de análise estrutural da língua, numa perspectiva taxionômica (o que mostra uma concepção tradicional de gramática descritiva).

Para atingir esses objetivos, o currículo era elaborado a partir de uma lista de tópicos em certa medida cristalizada, herdada das gramáticas greco-latinas. Privilegiava-se o texto literário como modelo de “boa língua”. Travaglia (2009) aponta alguns argumentos para justificar essa visão de gramática. Dentre eles, está a noção de que é esse ensino tradicional que fará o estudante ascender socialmente, tendo contato com textos exemplares de nosso idioma e situações formais de uso da língua.

Um segundo paradigma para ensino de gramática é o que foi chamado, por vezes, de paradigma emergente, inovador, como oposição ao primeiro paradigma, tradicional, conservador. Aqui, vamos preferir chamá-lo de paradigma textual-discursivo, por acreditarmos não formarem esses dois paradigmas uma relação estritamente dicotômica. Ele surge em meados da década de 1980, com a entrada do texto para o centro das atividades escolares em língua materna, como nos indica Mendonça (2007):

Lançou-se a proposta de eleger o texto como objeto de ensino na aula de língua materna, com o objetivo de formar alunos que entendessem o que liam e que escrevessem textos significativos e não apenas reproduzissem atividades de escrita escolar, como as redações típicas (MENDONÇA, 2007, p. 97).

A partir daí, a unidade básica para o trabalho pedagógico com a gramática não é mais a frase descontextualizada, fora de um uso real da língua. A característica mais marcante do paradigma textual-discursivo é a integração entre os eixos de ensino – leitura, produção e análise – nas atividades escolares. Essa visão do ensino de gramática revela

uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 1998, p. 59).

Observa-se, então, um paradigma que entende a gramática como componente estruturador de uma situação de interação verbal, vinculada e justificada nos discursos ali presentes. Essa prática de ensino vem recorrentemente associada ao protagonismo do aluno, embasada no respeito às diferentes formas de uso da língua.

Há, ainda, um terceiro paradigma, que podemos denominar paradigma conciliador. Nessa perspectiva, elementos de uma prática tanto tradicional quanto textual-discursiva estão presentes nas atividades escolares, sem que isso aconteça de uma maneira necessariamente sistemática. Em geral, esse paradigma aparece em situações em que o professor, embora ainda imbuído

de uma prática tradicional adquirida em sua experiência profissional, busca, por causa de um contato com formações continuadas sobre o ensino de língua, incluir atividades que tragam a reflexão sobre o texto para o centro.

Vemos com isso que diversos são os paradigmas que envolvem o ensino de gramática. Mas que possíveis gestos de leitura são realizados sobre esses paradigmas em meio à discussão acerca da abordagem da gramática na BNCC de LP? Para responder tal questionamento, vamos às análises na próxima seção.

BNCC de LP: o que dizem os gestos de leitura sobre a abordagem da gramática?

Para a realização da análise, o corpus geral selecionado de estudo foi composto de quatro notícias publicadas na internet, nos meses de outubro e novembro de 2015, a respeito da presença (ou ausência) da gramática na BNCC de LP, conforma indicado nos anexos. A seleção dessas notícias partiu do seguinte critério: serem textos de livre acesso na internet, apresentarem como tema a abordagem da gramática na BNCC e terem espaço para comentários de leitores. Em todas as publicações, há discursos de vozes sociais diferentes (políticos, especialistas e autoras da BNCC) a respeito do tema. Além disso, em três dessas notícias, há comentários de leitores (14, no total, que foram numerados de C1 a C14 em nossas análises) a respeito do assunto, nos quais identificamos diversas sequências discursivas (SD) – enunciados os quais servem para os sujeitos materializarem o discurso. A partir dos discursos encontrados nas opiniões presentes no texto e nos comentários, buscamos analisar que formações discursivas estão ali presentes.

Neste capítulo, optamos por expor a análise de apenas uma notícia do corpus selecionado. O texto analisado (doravante T1), intitulado ‘Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação’ e publicado em 11 de outubro de 2015, no site da Folha de São Paulo, discute a necessidade vista por algumas pessoas de ter-se uma abordagem maior da gramática no currículo de LP (em uma visão mais tradicional). Sobre ele, há três comentários de leitores, numerados de C1 a C3. Na análise do texto e comentários, identificamos oito SDs representativas dos gestos de leitura, que discutiremos mais adiante.

Nosso estudo, como já mencionamos, norteou-se na análise dessa notícia e de seus comentários, buscando interpretar os gestos de leitura acerca da abordagem da gramática na BNCC de LP. De forma geral, todos os textos analisados apresentaram resumidamente o conteúdo da BNCC de LP e levantaram pontos de divergência entre o documento e alguns sujeitos, tais

como especialistas e políticos. Cada texto apresentou um foco diferente. Vejamos o foco do texto selecionado para ser exposto, por meio de algumas SDs destacadas a seguir.

O texto traz à tona a discussão político-partidária acerca da BNCC, pois, como é demonstrado na SD1, há destaque para um sujeito político na posição de tópico sintático no título da notícia:

- SD1: Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação

O texto ainda faz uso de diversas vozes destoantes em relação ao tratamento do tema. As vozes dos sujeitos aparecem principalmente por dois motivos: para defender o documento inicial ou para criticar a alegada ausência dos conteúdos gramaticais na BNCC. Para defender o documento, aparece apenas a voz das especialistas que assinam a base de LP (SD2). Para a crítica, aparecem diversas, entre elas: a fala do Ministro da Educação (SD3), a referência à pesquisa de duas outras especialistas em educação (SD4) e a citação direta do presidente de um instituto sobre alfabetização (SD5):

- SD2: Professoras da comissão responsável pelo português na base nacional disseram, em nota, que pesquisas “mostram que o ensino da gramática desvinculada de contexto de leitura/escrita, desassociada de prática social, tem se mostrado ineficiente”.
- SD3: Questionado na sexta (9) pela Folha, o ministro da Educação disse discordar da avaliação da comissão. “Você domina língua com gramática. A norma culta é discussão fundamental, precisamos reforçá-la.” Mercadante disse esperar que haja mudanças no texto após os debates.
- SD4: O levantamento das pesquisadoras Becskeházy e Louzano apontou que a lógica implementada no documento brasileiro destoa do que é praticado em outros países, como Austrália, Estados Unidos e Reino Unido.
- SD5: “Do jeito que a proposta está, fica a critério do professor ensinar o que quiser”, afirmou o presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Oliveira, voltado à alfabetização. “Só funcionaria se tivéssemos uma multidão de professores muito bem preparados. Não é o caso”.

Apesar de a grande mídia continuamente tentar alegar a sua imparcialidade no tratamento dos fatos, percebemos que T1 fica muito distante dessa neutralidade. As opiniões contrárias à BNCC têm um espaço de desproporcional privilégio em relação às opiniões favoráveis, limitadas apenas à voz

das autoras do documento, cujos nomes e titulações são sistematicamente apagados no texto. Por outro lado, as críticas negativas são apresentadas em espaço privilegiado no texto, ou seja, vêm nos seus primeiros parágrafos, e seus sujeitos recebem destaque, uma vez que os nomes, títulos e papéis sociais são apresentados no texto. Outro aspecto que colabora para uma pretensão não isenção do texto foi o seu tratamento político-partidário, demonstrado pela posição de destaque que Aloízio Mercadante, conhecido político brasileiro, ocupa na macroestrutura textual, ou seja, no título.

Em vista do exposto, podemos compreender que a FD que ganha destaque no texto analisado é a de uma abordagem tradicional da gramática. De forma geral, T1 destaca a ausência de conteúdos tradicionais de gramática e aponta como consequências negativas dessa atitude: a impossibilidade de domínio da língua, a disparidade ou atraso em relação a outros países, sobretudo os anglófonos (Reino Unido, Austrália e Estados Unidos), citados pelas especialistas Becskeházy e Louzano, e a liberdade “do professor ensinar o que quiser”.

Essa FD parece se relacionar intimamente com a visão utilitária da língua, já que é possível dominá-la, e com a ideia de que o ensino explícito das regras gramaticais garante automaticamente que os aprendizes sejam capazes de se aproximar de outros modelos educacionais tidos como bem sucedidos, já que supostamente ocorrem em países desenvolvidos.

Outra questão de destaque no texto é a desvalorização dada aos profissionais brasileiros da educação. As autoras da BNCC são apenas referidas como “três docentes de universidades federais em Minas e [...] uma de instituto federal em Goiás”. Também são desvalorizados os professores da educação básica, o que se percebe na voz de Oliveira, que afirma categoricamente que a maioria dos professores não deve ter liberdade para trabalharem como quiserem.

No corpus específico analisado encontramos, ainda, 3 (três) comentários apresentados nas SD 6, 7 e 8:

- C1/ SD6: Um dos Aspones mais inúteis, da republicapetevadyos, com apego ao cargo, sem limites, pode ser pisado, enxotado, parece que tem super bonder na bhunda, por qualquer cadeira. Agora o inacreditável, dizem que é filho de militar, mas parece que não aprendeu uma coisinha: vergonha na Cara.
- C2/ SD7: Esse (des) governo bolivariano não tem moral para impor um curriculum nacional.

- C3/ SD8: O currículo proposto como um todo é muito fraco, mas, justiça seja feita, nos países de língua inglesa como Austrália, Canadá, Inglaterra e Estados Unidos, os currículos no caso de inglês também fazem pouca ou nenhuma referência formal a gramática. A ênfase, principalmente no ensino médio, é leitura (incluindo literatura) e escrita (produção de textos). A gramática normativa e outras convenções como ortografia são ensinadas indiretamente em contexto.

A análise dos comentários de T1 demonstra exatamente a questão dos gestos de leitura e sua ligação com os aspectos ideológicos. Como dissemos anteriormente, a leitura é uma atividade simbólica, feita a partir de um lugar ideológico heterogêneo, chamado de FD. A FD em que se inserem as SD 6 e 7 faz um recorte estritamente político, distanciando-se do tema principal do texto (as críticas à BNCC), mas aproximando-se do foco dado pela Folha de São Paulo, o foco político. Parece-nos que o ódio ao partido político do Ministro da Educação e ao Governo Federal, de forma geral, silencia o tema da BNCC e dá espaço à violência simbólica tão comum em interações virtuais desse tipo, demonstrada pelos insultos “um do Aspones mais inúteis” e “republicapetevadyos” e “(des)governo bolivariano”.

A SD8, por sua vez, tece comentários mais relacionados ao tema e apresenta certo deslocamento em relação à FD da abordagem tradicional da gramática. O gesto de leitura apresentado em SD8 concorda com um dos argumentos do texto, o de que a BNCC representa um atraso ou defasagem, mas discorda da ideia de que países desenvolvidos de língua inglesa façam abordagem explícita da gramática. Não queremos (e nem podemos) dizer que o autor do comentário discorda dos argumentos apresentados em T1 ou que concorda com uma abordagem mais inovadora da gramática, mesmo porque a BNCC ainda é vista como deficitária, nesse sentido, por especialistas. Esse tipo de interpretação não é nem permitida e nem pretendida por nossa análise.

Apesar disso, vemos que os gestos de leitura de um mesmo texto variam – isso porque os sujeitos leitores têm vivências distintas, as quais irão influenciar em seus processos de produção e compreensão discursiva variada – e podem se apresentar de forma fragmentada, focando em pontos específicos do texto. Essa leitura fragmentada dos textos na internet parece ser influenciada pela situação interacional mais imediata que se caracteriza, nesse caso, por comentários rápidos da internet, que não responsabilizam diretamente os

autores, que podem fazer usos de codinomes, diminuindo a responsabilidade sobre o que se escreve.

Por outro lado, não podemos desconsiderar o horizonte social mais amplo, visto por meio da análise da FD, pois os comentários, mesmo que rápidos e fragmentados, mostram que os gestos de leitura estão fortemente ligados às FD, que podem ser vistas, na nossa visão, como lugares de onde partem os discursos, do ponto de vista tanto da escrita quanto da leitura.

Considerações finais

A partir da análise das SD e das FD presentes no texto e em seus comentários, pudemos perceber que a abordagem tradicional da língua ainda está muito forte no discurso da grande mídia hegemônica e de seus leitores. A resistência à quebra de paradigmas mostrou-se presente até mesmo na configuração do próprio texto. Além disso, pelos comentários, compreendemos que há dois possíveis motivos para a identificação com uma FD tradicional: (1) o desconhecimento acadêmico a respeito das dimensões da língua(gem); e (2) a associação de métodos inovadores de ensino a uma visão política de esquerda.

Isso nos permite perceber como que as seleções temáticas, as escolhas lexicais, as seleções de vozes reportadas e a organização textual, ou seja, os aspectos relacionados à produção midiática não são elaborados aleatoriamente. Ao contrário disso, as produções discursivas integram um processo dinâmico de elaboração sendo influenciadas por formações discursivas múltiplas que envolvem os sujeitos inseridos em dadas situações sócio históricas. Todos esses aspectos interferiram, a nosso ver, nos gestos de leitura na internet sobre a abordagem da gramática pelo BNCC de LP.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2006 [1929].

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRAIT, Beth; DE MELO, Rosineide. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In.: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.61-78.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997 [1969].

INDURSKY, Freda. **Formação Discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela?** In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. Anais do SEAD. Porto Alegre: Ufrgs, 2005. p. 1 - 11. Disponível em <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>. Acesso em: 1 dez. 2016.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Análise linguística: por que e como avaliar**. In.: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.95-109.

ORLANDI, Eni L. Puccinelli. Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

SOARES, Magda. **Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa**. In.: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). Língua portuguesa: história, perspectiva, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p.53-60.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Anexo I

Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação

FÁBIO TAKAHASHI
DE SÃO PAULO

11/10/2015 © 02h00



A proposta para um currículo nacional apresentada mês passado praticamente não faz referências ao ensino de gramática. A opção desagradou pesquisadores e até o novo ministro da Educação, Aloizio Mercadante –que defende que a norma culta esteja mais presente.

O documento foi elaborado por uma comissão de especialistas, articulada pelo Ministério da Educação, e está agora aberto para o debate público. A proposta final deve ser fechada até 2016, já com a chancela do governo.

O currículo nacional (oficialmente chamado de Base Nacional Comum Curricular) deverá nortear o que será ensinado em todas as escolas de educação básica do país. Hoje, as escolhas estão nas mãos das redes e das escolas.

A pouca ênfase em gramática foi levantada pelas pesquisadoras Paula Louzano (doutora em educação pela Universidade Harvard) e Ilona Becskeházy (doutoranda em educação pela USP).

PUBLICIDADE

Após analisarem o documento referente à língua portuguesa, elas detectaram que apenas até o terceiro ano do ensino fundamental havia referências diretas à gramática –e, ainda assim, escassas.

Para essa série espera-se, por exemplo, que o aluno saiba "registrar e ler adequadamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n)".

Para as séries seguintes, há apenas referências indiretas à gramática, segundo a avaliação das pesquisadoras.

No nono ano do ensino fundamental, por exemplo, o aluno deve "analisar a argumentação em gêneros como editorial, artigo de opinião etc., observando tipos de argumentos, recursos de coesão e de modalização".

Para a comissão que fez o documento, aqui subentende-se o ensino de "elementos de coesão, ou seja, de categorias gramaticais como as preposições, as conjunções, os pronomes, os advérbios".

Currículos locais já em prática no país adotaram lógica diferente. A da rede estadual de São Paulo, a maior do país, deixa claro o que deve ser ensinado em gramática.

Para o mesmo nono do fundamental, está explícita a indicação de que o aluno já deve dominar o uso da crase e da regência verbal e nominal.

DEBATE

Professoras da comissão responsável pelo português na base nacional disseram, em nota, que pesquisas "mostram que o ensino da gramática desvinculada de contexto de leitura/escrita, desassociada de prática social, tem se mostrado ineficiente".

Ou seja, o estudante tende a não assimilar bem se o ensino de gramática é feito de forma direta.

O texto é assinado por três docentes de universidades federais em Minas e por uma de instituto federal em Goiás.

Questionado na sexta (9) pela **Folha**, o ministro da Educação disse discordar da avaliação da comissão. "Você domina língua com gramática. A norma culta é discussão fundamental, precisamos reforçá-la." Mercadante disse esperar que haja mudanças no texto após os debates.

O levantamento das pesquisadoras Becskeházy e Louzano apontou que a lógica implementada no documento brasileiro destoava do que é praticado em outros países, como Austrália, Estados Unidos e Reino Unido.

Além da pouca ênfase à gramática, a base nacional não prevê progressão do aprendizado (atividades propostas têm pouca conexão entre si).

"Do jeito que a proposta está, fica a critério do professor ensinar o que quiser", afirmou o presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Oliveira, voltado à alfabetização. "Só funcionaria se tivéssemos uma multidão de professores muito bem preparados. Não é o caso."

Além de português, há críticas públicas ao documento referente a história. O ex-ministro Renato Janine Ribeiro reclamou em redes sociais que a proposta praticamente ignora o que não é África e Brasil. Foi na gestão dele que o documento foi lançado. ★ ★ ★

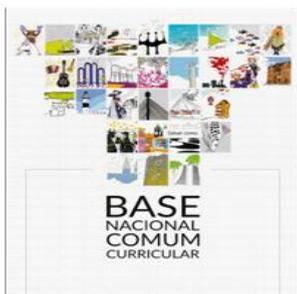
Disponívelem:

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml>. Acesso em 13 out. 2020

Anexo II

A falta de clareza na proposta de gramática na Base Nacional Comum Curricular – Participe da discussão!

Você já leu a proposta de ensino de língua portuguesa feita pelo MEC para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)? E, na proposta, já analisou e avaliou o que o documento propõe para o trabalho com a gramática?



A partir desta semana, vamos abrir aqui um espaço de discussão sobre a Base Nacional. Gostaria que os colegas professores manifestassem sua opinião, posicionando-se a favor ou contra o documento. Esse debate será útil para que possamos enviar nossas opiniões para o site da Base, responsável por coletar a opinião dos professores (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>).

Nesta semana, vamos iniciar com a discussão em torno da gramática. A cada semana, puxaremos um aspecto da Base Nacional. Participe!

Gramática: cadê você?

Na parte destinada à gramática, o documento apresenta lacunas e contradições que chamaram a atenção recentemente até mesmo do ministro Aloízio Mercadante (<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml>). Até o 3º ano do Ensino Fundamental I, a proposta é clara e cita os conteúdos essenciais para a fase inicial de alfabetização e letramento. A partir do 4º ano, entretanto, o documento afirma que a gramática deve ser trabalhada nos textos de estudo, seja na parte de leitura e interpretação, seja na parte de produção textual. Desse modo, não haveria um trabalho de sistematização ou de ampliação da gramática em nenhum momento do curso.

Essa postura é contraditória porque o documento menciona a importância de tratar a norma-padrão, dentro de uma perspectiva de diversidade linguística. OK, ninguém está propondo que a norma-padrão seja considerada o único uso possível da língua e o único “correto”. Contudo, fica difícil você ensinar a norma-padrão sem entrar em certos conteúdos básicos, como acentuação, ortografia, pontuação, crase, flexão dos nomes (por exemplo, saber que o plural de *cidadão* é *cidadãos*, de acordo com a norma), concordância verbal (por exemplo, saber que, de acordo com a norma, deve-se dizer “Houve problemas”, em vez de “Houveram problemas”), entre outros casos.

Em que momento o estudante teria contato com os *pronomes*, por exemplo? É difícil imaginar que um único texto apresente todos os usos de pronome para que possamos explorá-los de forma contextualizada. Imagino que, do ponto de vista da equipe que redigiu o documento, até o final do ensino fundamental II o aluno veria um pouco de *pronomes* toda vez que aparecer um pronome nos textos, e isso se daria de forma aleatória. Se não há nem uma indicação de que o pronome relativo, por exemplo, deva ser trabalhado no 9º ano, então isso poderá ocorrer a qualquer momento, de acordo com o que aparece no texto. E não haveria um momento de sistematização, por meio do qual o estudante pudesse confrontar o pronome relativo com outros, ou lidar com vários deles ao mesmo tempo.

Se o estudante vai produzir determinados gêneros como o editorial, a reportagem, a carta de reclamação, a carta aberta, etc., é necessário que ele tenha uma convivência mínima com os conteúdos da gramática normativa, pois nesses gêneros o rigor gramatical é indispensável.

A reflexão sobre alguns usos, advindos dos textos estudados, será suficiente para que o aluno produza esses gêneros de forma adequada? O que o professor vai fazer se os problemas gramaticais na produção dos estudantes ultrapassarem o patamar do razoável? Ele vai começar a inserir esses conteúdos por conta própria? Em que momento e de que forma?

Para o ensino médio, o documento propõe um “adensamento teórico” e chega a citar explicitamente categorias fonológicas, morfológicas e sintáticas. Entendemos então que a gramática deva ser sistematizada no ensino médio... Mas todos os conteúdos? A análise sintática, por exemplo, que há tanto tempo vem apanhando nos documentos oficiais do MEC, seria mantida? Que conteúdos deveriam ser trabalhados no 1º ano e nos anos subsequentes? Se é uma base curricular, supõe-se que nem todos os conteúdos devam constar, mas somente aqueles obrigatórios, essenciais.

Um dos objetivos da Base é permitir a um estudante que se mude de uma cidade a outra, ou de uma região a outra do país, e dê continuidade normalmente aos seus estudos, sem que haja diferenças importantes no currículo escolar. Ora, por que então o MEC não deixa claro o que deve ser desenvolvido pelos professores em cada ano?

O documento ainda não é definitivo. Ele será discutido neste ano e, no próximo ano, será aprovado e começará a ser implantado. É importantíssimo que todos nós participemos dessa discussão, pois ela é muito mais importante do que a Reforma Ortográfica. O documento, se não for bem debatido, poderá nos trazer sérios problemas. Por outro lado, ele abre também uma boa oportunidade para melhorar o ensino de língua no país! Participe!

Disponível em <http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/a-falta-de-clareza-na-proposta-de-gramatica-na-base-nacional-comum-curricular-participe-da-discussao/>. Acesso em 13 out 2020

Anexo III

Base Nacional Comum em discussão: a língua portuguesa

Autor(a): Luiz Henrique Gurgel

Luiz Henrique Gurgel



O tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está no centro das discussões sobre a educação no Brasil. O documento já estava previsto na Constituição de 1988 para alunos do ensino básico, tendo sido ampliado recentemente para alunos do ensino médio, com a aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo é determinar qual o currículo mínimo para todos os alunos das escolas de educação básica do país e quais são os objetivos de aprendizagem que devem ser previstos por professores e coordenadores quando da elaboração do projeto pedagógico da escola. A Base Comum será a mesma para todo o Brasil. Mas ela prevê espaços para conteúdos definidos pelas escolas e redes, de acordo com as particularidades de Estados e municípios.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em setembro, o Ministério da Educação lançou uma versão preliminar da BNCC para consulta pública. Elaborada por uma equipe de 116 especialistas de universidades brasileiras, [ela está disponibilizada numa página especial da Internet](#), onde é possível fazer sugestões e dar contribuições à elaboração do documento. Até 30 de novembro, recebeu cerca de 4,2 milhões de contribuições de 119 mil professores, 3,1 mil estudantes, 1,6 mil pais, 1,8 mil organizações da sociedade civil e pesquisadores, além de 21,3 mil escolas públicas e privadas, gerando intensos debates em todas as regiões do Brasil.

O Cenpec está envolvido nesse debate e já disponibilizou uma [página especial](#), aberta a quem queira participar, para tratar da BNCC em seu Portal. Também formou um grupo de estudos para apresentar sugestões ao documento.

Especialista debatem sobre a língua portuguesa na BNCC

Uma das atividades mais recentes tratou diretamente da língua portuguesa. Realizada em 25 de novembro, numa parceria do Cenpec com o Centro Ruth Cardoso, em São Paulo, especialistas se reuniram para debater no evento "*Roda de Conversa Direto ao Assunto: a Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular*", um encontro para analisar as especificidades do ensino de língua portuguesa na construção de um currículo para a educação nacional.

O encontro foi aberto ao público e teve transmissão ao vivo pelo Portal do Cenpec (o vídeo com a íntegra do encontro está disponível no final dessa página). Aconteceu na sede do Centro Ruth Cardoso e teve a participação de Maria José Nóbrega, consultora pedagógica do portal Carta Educação; Alice Andrés, do Movimento pela Base Nacional Comum; Egon Rangel, professor do departamento de linguística da PUC-SP e consultor do MEC; e Antônio Augusto Gomes Batista, coordenador da área de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec e ex-professor da UFMG, onde trabalhou na área de alfabetização e ensino da língua portuguesa.

Houve unanimidade entre os participantes sobre a importância do documento posto em discussão e da necessidade de contribuir com o seu avanço. Para Alice Andrés, do Movimento pela Base Nacional Comum, "é muito importante que hoje o Brasil não discute mais se deve ou não ter a Base, mas sim, que Base deve ser essa". Antonio Batista destacou suas "várias características positivas" na área de língua portuguesa, dentre elas a que define que no primeiro ano do ensino fundamental, as crianças devem dominar o princípio alfabético. "É o ano da construção da base alfabética. Antes podia ser no primeiro, segundo, terceiro", explicou. Ele também destacou a ênfase dada à cultura literária e à produção e recepção de textos. "Vai-se do menos cotidiano para o mais público dos gêneros. Dos gêneros mais primários para os mais secundários. É um princípio de organização".

A consultora Maria José Nóbrega e o professor da PUC-SP, Egon Rangel, falaram da importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concluídos no final dos anos de 1990, como referenciais metodológicos que continuam presentes na discussão da BNCC. A ressalva em relação a essa referência, destacaram os participantes, foi o do desaparecimento das questões ligadas à sexualidade e ao gênero, que estão contidas nos PCNs. "A escola pública brasileira é laica e não pode transformar as diferenças em desigualdades, portanto, há um retrocesso da BNCC em relação aos PCNs nesse ponto", afirmou Antonio Batista.

Que língua portuguesa é essa?

O professor Egon Rangel levantou outra questão polêmica para pensar o que deve constar sobre língua portuguesa na Base: “Que língua é essa que falamos? De uns tempos para cá convergimos que o que falamos é o ‘português-brasileiro’. E se a norma culta é importante, o que deve ser ensinado? O português? O português-brasileiro? Tudo o que é relacionado a esse termo deve aparecer num documento como a BNCC”.

Segundo os participantes, a norma culta está pouco destacada, há mais ênfase na escrita. “Ela não é abordada sistematicamente, portanto, não se sabe quando o aluno deve saber certos padrões, como por exemplo, de concordância, alguns verbos irregulares, entre outros”, diz Batista. Eles também defendem que a análise sobre o conhecimento da língua precisa estar sistematizada com normas e conceitos. “Na medida em que se progride na escolarização é preciso conhecer a sistematização desses conhecimentos”, explica Egon.

Maria José Nóbrega também destacou a questão, mas em relação à oralidade: “Publicou-se recentemente a Gramática do Português Falado. E a questão da variação linguística [na BNCC] não ultrapassa o registro. Há muito mais coisa a dizer sobre isso”.

Mas os problemas do documento continuam, segundo os especialistas que participaram da “Roda de Conversa”. Dentre eles está a questão do desenho curricular proposto. A crítica geral é que não estão sendo consideradas as especificidades de cada nível de ensino e de como se articulam. “É preciso pensar em cada elo, individualmente, depois atá-los, dando continuidade, como uma corrente”, explicou Antônio Batista. No documento, ainda segundo Batista, a Educação Infantil está fora da Educação Básica, não se articula com o primeiro ano do Ensino Fundamental. “Na educação infantil, as áreas de experiências são apontadas sem dizer quais conteúdos se irá trabalhar. O professor de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos não sabe o que vai ensinar e propiciar aos seus alunos ao criar determinadas experiências. De 0 a 5 anos a criança, de forma muito intensiva, está adquirindo a própria fala, a própria língua. O que ela precisa saber, portanto, para se apropriar melhor da própria língua? A mesma coisa com o Fundamental II, qual a sua relação com o Ensino Médio?”, questiona.

Egon Rangel engrossa o coro apontando outro tipo de problema. Um deles seria o fato de o documento, pelo seu formato e linguagem, não se dirigir ao professor, estando mais voltado aos gestores que serão responsáveis em como irá se organizar o ensino em suas redes. “Também há um peso excessivo no que deve aprender e tem pouco explicitado como o ensino deve ser organizado para garantir aquela aprendizagem, proposta no documento. Não há uma total identidade entre o que se ensina e o que se aprende. Há pouca referência ao ensino e isso deixa o professor a pé”, afirmou.

Outro questionamento feito no encontro foi sobre o trabalho com literatura, pois o documento fala em formação do “leitor literário”, mas nada aborda a diferença entre leitura literária e leitura não literária. “Na escola é difícil progredir na leitura literária sem conhecer, por exemplo, foco narrativo. Assim, pelo que está proposto ao Ensino Médio, o aluno deve entrar, primeiro, em contato com autores contemporâneos, o que é interessante, mas como é que se faz com a literatura portuguesa? Parece que desapareceu. E como vai se fazer essa inversão, ou seja, não ensinar cronologicamente, historicamente para o Ensino Médio?”, indagou Rangel.

O documento é importante, mas não pode ser visto como transformador da educação brasileira

Ao final do debate, os participantes voltaram a destacar os aspectos positivos de se pensar numa base comum, sem que se deposite no documento todas as esperanças para resolver os problemas da educação brasileira. Outro aspecto importante relacionado a isso, também destacado no encontro, foi a importância de se pensar nos encaminhamentos necessários após a aprovação do texto final da BNCC, prevista para junho do ano que vem. “É preciso contribuir e trabalhar para se chegar a um ponto aceitável e seguir lutando nas revisões previstas para daqui a dois anos e depois daqui a cinco anos”, defendeu Alice Andrés. Analisando outro ponto importante do documento, Antonio Batista afirmou que ele permitirá diminuir a preocupação com as avaliações externas que acabaram por se tornarem determinantes do currículo. Com as determinações curriculares da Base, haverá um “norte” para a formação de professores que irão saber o que deve ser ensinado nas escolas. “Precisamos de um currículo para ter o que a sociedade espera que as crianças aprendam. É preciso assegurar uma cultura de expectativas de aprendizagem num determinado tempo”, defendeu Batista. “Saber o que ensinar, pressupõe objetivos claros”, completou Maria José.

Assista aqui à Integra do debate sobre a língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular, que aconteceu no dia 25 de novembro, em São Paulo.

Disponível em:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/educacao-e-cultura/artigo/1968/base-nacional-comum-em-discussao-a-lingua-portuguesa>. Acesso em 13 out 2020.

Anexo IV

CURRÍCULO ÚNICO

Em fase de discussão, Base Nacional Comum Curricular enfrenta críticas

Professores e especialistas identificam problemas no currículo escolar proposto. Principais alvos são conteúdos de história e língua portuguesa

25/11/2015 - 02h01min
Atualizada em 25/11/2015 - 02h01min



Currículo nacional deverá impactar também a confecção de livros didáticos e mecanismos de avaliação como a Prova Brasil
Carlos Macedo / Agência RBS

A proposta que prevê a reformulação do currículo de todas as escolas brasileiras de educação básica está alimentando uma polêmica entre pais, professores e especialistas. Ainda em fase de elaboração, a Base Nacional Comum Curricular (BNC) deve padronizar 60% dos conteúdos a serem apresentados aos alunos dos ensinos Fundamental e Médio, ano a ano - os outros 40% serão definidos pelas próprias instituições e redes de ensino, contemplando particularidades regionais. Inédita no país, a iniciativa deverá impactar também a confecção de livros didáticos, mecanismos de avaliação como a Prova Brasil e até os cursos de licenciatura. O processo, capitaneado pelo Ministério da Educação (MEC), envolve colaboradores de todos os Estados e permite a participação da sociedade pela internet.

Disponível em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/11/em-fase-de-discussao-base-nacional-comum-curricular-enfrenta-criticas-4914482.html>. Acesso em 13 out 2020.

**A INSERÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS E
METODOLOGIAS ATIVAS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Ana Lúcia Brena Ramos

Bruna Eduarda Rocha

Lais Francischeto Minetti

Saionara Embarach de Azeredo

Introdução

O presente estudo é desenvolvido a partir de uma abordagem bibliográfica, sobre os seguintes enfoques: recursos tecnológicos, metodologias ativas e a inserção dos mesmos no processo de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental.

A revisão de Literatura possibilita o contato do estudante com situações semelhantes já pesquisadas, bem como, conceitos já trabalhados ou mesmo complementares de certos aspectos do estudo pretendido. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para que não haja duplicação de esforços.

A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes

Para isso, primeiramente é necessário entender o que o tema aborda, bem como, entender os conceitos das metodologias ativas, quais os recursos tecnológicos possíveis para o uso nos anos iniciais e como aplicar a prática pedagógica em sala de aula, para assim, realizar a produção textual.

Deste modo, o estudo tem como objetivo, conceituar metodologias ativas e recursos tecnológicos; verificar quais são as metodologias ativas mais utilizadas; e verificar práticas pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental.

As metodologias ativas são práticas pedagógicas, muito importante e tem como objetivo mudar a relação entre professor e aluno, no qual o professor é o mediador e o aluno o protagonista da aprendizagem, há diversas formas de trabalhar as metodologias ativas, entre elas estão, ensino híbrido, sala de

aula invertida, gamificação entre outras metodologias a ser vinculada no processo de ensino e aprendizagem.

O uso dos recursos tecnológicos nos dias atuais é global, esses recursos podem gerar desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades. Fazemos parte de um mundo tecnológico, principalmente no momento em que a pandemia mais afetou os brasileiros.

O Ensino Fundamental, faz parte do ensino básico regular, é a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, sendo assim, é importante que para o processo de ensino e aprendizagem sejam realizadas atividades que envolvam o desenvolvimento da criança.

O objetivo principal da prática educativa é criar possibilidades ao educando de aprender e consequentemente se desenvolver pela ampliação permanente da consciência, como sujeito e como cidadão. A formação pessoal sem a perspectiva da cidadania, por um lado, conduz ao individualismo, por outro lado, a formação do cidadão sem a perspectiva do sujeito conduz a uma sociedade autoritária (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 270).

Portanto, o estudo justifica-se relevante, pois, trata-se da realidade da qual professor encara no decorrer do ano letivo, bem como, sair do tradicional e trazer atividades lúdicas como práticas pedagógicas, tornando processo educativo menos maçante, mostra-se a relevância social, pois em um acontecimento como o caso do COVID-19, professores e alunos já estão preparados para o ensino remoto.

Nesse sentido, organiza-se a presente pesquisa em quatro sessões. Na primeira sessão, trataremos dos avanços dos recursos tecnológicos educacionais e a contextualização destes. Na segunda sessão apresenta-se conceitos de metodologias ativas, a terceira sessão trata-se do papel do professor no processo educacional, já a quarta sessão, trata-se de como incluir os procedimentos metodológicos nos anos iniciais do ensino fundamental e por fim, as conclusões da pesquisa bibliográfica.

Avanços dos Recursos Tecnológicos e o Espaço Escolar.

Nesta sessão iremos trazer os avanços tecnológicos em uma perspectiva histórica. É possível observar, que os últimos anos, é marcado pela grande evolução tecnológica, foram inúmeras transformações e rápidas mudanças das quais nos permite adquirir conhecimento a qualquer tempo e momento.

A comunicação tecnológica iniciou-se da natureza, com instrumentos e objetos encontrados na natureza, saindo às alterações e transformações, através do homem. Usavam instrumentos como osso para desenhos, o fogo e a pedra eram utilizados para comunicação, e a partir de então a evolução foi

rápida demais, surgiu o papel, a escrita, alfabetização, a primeira máquina de escrever, rádios, computadores os primeiros celulares surgiram em 1947, essas tecnologias foram criadas pelo homem através da sua sabedoria e com o passar dos tempos evoluiu cada vez mais (VERASZTO, et al. 2008).

A tecnologia vem se desenvolvendo por meio dos conhecimentos científicos, o qual é acumulativo, esse conhecimento ligado a descobertas, gera oportunidades de novas criações e novos avanços tecnológicos (OTTO, 2016).

Para Lemos (2003), a evolução tecnológica é marcada pela cultura contemporânea, através da era digital, a qual antigamente tínhamos apenas a cultura de ler um livro ou jornal, hoje pode-se ampliar a leitura com os meios digitais, bem como, a escrita, pois, esses meios nos possibilitam ampliar conhecimentos e nos comunicar, levando descobertas diferentes para o mundo todo.

Neste contexto é importante que a tecnologia esteja incluída no processo educacional, devemos evoluir juntamente com as tecnologias, sair do tradicional e incluir novos meios para o processo da aprendizagem, deste modo, obter “a construção social do conhecimento a partir do acesso aos novos avanços da ciência e do desenvolvimento tecnológico” (AHLERT, 2003, p. 146), é muito significante para prática educacional.

O avanço dos meios digitais nos permite remixar coisas, criar novas dimensões, manipular e transformar a formação da inteligência coletiva. Sendo assim, através dos recursos tecnológicos é possível estar e habitar diversos espaços, é possível obter feedbacks em tempo real.

As tecnologias estão invadindo o mundo e o conhecimento está cada vez mais ao alcance de todos. Porém, em muitos casos são colocados à disposição de forma complexa, desconexa da realidade, como se fosse propriedade de poucos. Uns conseguem busca-lo e se apropriar deles, outros não. Em muitas de nossas escolas se envolve alguns com o manto da sabedoria e outros são taxados de incompetentes (ANDRADE; HAERTEL, 2018, p.1).

Segundo Koch (2013), além da família, a escola tem um papel muito importante na vida do indivíduo, e a maior parte do processo de aprendizagem é adquirida na escola, tornando os alunos críticos e criativos, sendo assim, é possível inserir os alunos nesse mundo cheio de possibilidades.

O professor é parte do processo educativo, ele é o líder, o qual vai mediar, portanto, é relevante que os mesmos insiram as tecnologias nos seus planejamentos diário, a tecnologia digital nos permite um elo de comunicação

com outros indivíduos onde acontece a troca de informações e com isso a construção do conhecimento.

A tecnologia educacional são métodos e técnicas, importantes, para as escolas, às mesmas devem utilizar dos recursos a elas proporcionados, pois, o meio digital chegou, e deve-se utilizá-los a favor do professor aplicando no ensino, um desafio importante para o aluno e para o professor (RAMOS, 2012).

Há tecnologia traz diversas possibilidades para a educação, como, a interação com outro, colaboração, construção, intervenção e a socialização. Com a tecnologia atual, podemos acessar informações de diversas fontes, podemos nos conectar com o outro em qualquer espaço e tempo e isso nos dá inúmeras possibilidades de aprendizagens.

Assim, é imprescindível que o professor compreenda e participe deste processo de construção da gestão escolar democrática, ficando claro que a organização e a gestão servem como meios e não como fins, por isso, é preciso que levemos em consideração as novas formas de aprendizagem: de se relacionar, de estudar, pesquisar, buscar informações; para que haja ensino-aprendizagem, se fazem necessárias novas estratégias para lidar com a realidade na qual nossos alunos estão imersos nessa paisagem se cibercultura (KOCH, 2013, p. 10).

Sendo assim, o uso da tecnologia é muito importante para o ensino aprendizagem, a inserção dos recursos tecnológicos no ensino regular é uma evolução para o aprendiz, o acesso ao conhecimento é ampliado, as tecnologias nos permitem o uso de várias ferramentas colaborativas para nossa metodologia de ensino. A máquina não substitui, mas ela potencializa na perspectiva individual e na formação coletiva e cognitiva.

Portanto, os recursos tecnológicos no processo educativo, tem muito potencial pedagógico, pois, as tecnologias trazem o protagonismo, autonomia e dimensão colaborativa do conhecimento do aluno para a aprendizagem (MALAGGI; MARCON, 2012).

É possível verificar que a tecnologia já tem seu espaço no dia a dia das pessoas, e é muito importante que as mesmas sejam inseridas para o ensino e aprendizagem. Pensar a educação hoje, não é apenas adaptar procedimentos e metodologias, mas, sobretudo, reinventar a aprendizagem e o ensino a fim de enfrentar desafios representados pela cultura digital.

Metodologias Ativas

Um grande debate que acontece principalmente em épocas de pandemia, é o uso das metodologias no processo educacional, tendo em vista, que mui-

tas escolas ainda utilizam do ensino tradicional, e que muitas não possuem recursos inovadores e motivadores para a educação de seus alunos.

Os espaços escolares, devem estar abertos as mudanças e as novas possibilidades das quais irão trazer melhoria para o ensino, e cabe aos educadores, levar propostas diferentes para os seus alunos, tais quais façam com que os mesmos participem, atuem, tornem-se o sujeito da aprendizagem.

Sendo assim, as metodologias ativas, são estratégias de ensino, na qual tem como objetivo inserir o aluno do centro do processo educativo, através de, atividade interativas, solucionando problemas em sala de aula, deste modo a partir do tema abordado, é possível interligar a teoria com a prática, combinando um tempo e espaço para uso de tais recursos.

Para Moura (2007), as metodologias ativas são práticas pedagógicas, no qual o aluno é o protagonista da atividade a ser realizada, o professor pode realizar a parte teórica para sala de aula e junto dela uma atividade pratica no qual o aluno será protagonista, essas atividades podem variar com brincadeiras, jogos, atividades tecnológicas entre outras.

Uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. (MOURA, 2007, p.22).

Sendo assim, para COHEN (2017), o ensino deve deixar de ser teorias maçantes, e sim acontecer através da participação ativa do indivíduo, ouvir o conteúdo não é o suficiente para absorve-lo, os conteúdos devem ser, lido, explicado, compreendido, visto e acima de tudo discutido entre os alunos, para então o desenvolvimento de uma prática do conteúdo.

Portanto, para a prática da metodologia ativa precisa-se muito da vontade do professor, ele que deve organizar aulas com práticas pedagógicas, que instiguem a criatividade, rendimento e desempenho do aluno.

Para Andrade e Haertel (2018), professores precisam utilizar metodologias mais atrativas para suas aulas, para que os alunos se sintam motivados com as aulas, necessita-se de aulas mais dinâmicas, sair do tradicional é muito importante. Ainda para os autores “a escola necessita passar por uma reforma e traçar metas e novos caminhos visando um maior envolvimento dos alunos por meio de metodologias ativas” (2018, p.1).

Diante ao exposto, é muito importante que o professor como mediador trabalhe metodologias ativas com seus alunos no ensino fundamental-anos iniciais, principalmente por ser uma etapa da qual a criança saiu do ensino infantil com experiências lúdicas e está entrando mais na teoria, assim, as aulas deixam de ser maçantes e passam a ser mais atrativas.

O Professor como Mediador das Práticas Pedagógicas dos Anos iniciais

A práxis pedagógica é um dos fatores mais importante para um processo de aprendizagem efetivo, Segundo Willian Glasser e a pirâmide da aprendizagem, o aluno aprende muito através da prática, a ideia do processo não é o decorar ou memorizar e sim o aprender efetivamente.

Portanto, o aprendizado acontece da seguinte forma 10% quando lê; 20% quando ouve; 30% quando observa; 50% quando vê e ouve; 70% quando discute com outras pessoas; 80% quando faz (Pratica); 95% quando ensina aos outros. “A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes” (GLASSER, 2017).

No ano de 2020, os professores prepararam-se com seus planejamentos, suas aulas, diversas ideias de como trabalhar com o ensino fundamental de forma presencial, ninguém imaginou que uma pandemia fosse causar tantos desafios para os processos de ensino.

Para muitos professores o ensino remoto foi um grande desafio, mudar seu ambiente de descanso para ambiente de trabalho, com intuito de disponibilizar atividades de forma não presencial, para um trabalho efetivo é necessário utilizar de estratégias como a plataforma digital, disponibilizado pelo estado, a partir desta temática é possível compreender o quanto as tecnologias são importantes. Se ainda no ensino era presencial os professores já estivessem utilizando esses meios digitais, hoje a dificuldade não seria tão grande.

Um grande desafio é a passagem da educação infantil para os anos iniciais, o processo de alfabetização, organização de horários, rotinas e materiais, fazer entender que agora o brincar faz parte do processo, mas não tanto como na educação infantil.

Na etapa Anos Iniciais se dá uma lista de desafios do qual podemos encontrar no processo de aprendizagem e outros. Considerando os conhecimentos abordados sobre a docência nos anos iniciais, percebe-se que a mesma deve ser toda voltada em rotina, para que haja uma organização melhor das atividades a serem propostas aos alunos.

Sendo assim, investir diariamente em situações elaborando cada vez mais atividades diversas, cabe ao professor planejar estratégias que instigue a criança a produzir textos orais e escritos com estruturas diferentes, com objetivos diferentes, conteúdos diferentes, dando a elas a oportunidade de explicar, argumentar, discordar ou concordar, justificar, requerendo elaborações

diferentes da linguagem oral, ou seja, uma relação entre linguagem e pensamento.

Outro instrumento que podemos utilizar é o aprendizado através da expressão, onde a criança pode se soltar e se mostrar aberta a novas experiências e aprendizados, como por exemplo realizar brincadeiras com o intuito de alfabetização, e por fim usar o lúdico em contação e criação de histórias juntamente com os alunos, para que estimule a imaginação, concentração.

O discente deve ser reconhecido como um indivíduo capaz de construir, modificar e integrar ideias se tiver a oportunidade de interagir com outros atores, com objetos e situações que exijam o seu envolvimento. É inegável, também, a importância da intervenção e da mediação do docente, assim como a troca com os pares na confrontação de modelos e expectativas (MITRE et al, 2007, p. 2141).

Masetto (2005), aponta que essa transformação depende de uma nova organização curricular, esta precisa ser aberta, atualizada, interdisciplinar e promover a integração da teoria com a prática. O professor, neste novo paradigma, precisa reconhecer-se, antes de tudo, professor e com papel de mediador pedagógico entre o conhecimento e seus alunos. A metodologia também precisa ser transformada, visto que os objetivos da aula mudaram, variadas técnicas que valorizam a participação ganham destaque.

O professor não deverá estranhar se, porventura, o aluno chegar a dados ou informações que ele próprio ainda não possuía. Seu papel não é o de saber tudo o que existe sobre um assunto antes do aluno, mas estar aberto para aprender também com as novas informações descobertas por esse aluno e, principalmente, estar em condições de discutir e debater as informações com ele, bem como ajudá-lo a desenvolver sua criticidade diante do que venha a encontrar. Todos nós sabemos que há muita coisa importante e maravilhosa a que chegamos pela internet. Assim como há um sem-número de informações absolutamente dignas de ir para o lixo. Alunos e professor vão aprendendo, assim, a desenvolver a criticidade (MASETTO, 2012, p, 163-164).

Os docentes devem conhecer muito bem seus alunos. Tem que ter o cuidado de sempre observá-lo e perceber as suas dificuldades e pensar em uma resposta educativa. A maneira que o professor conduz seu trabalho em sala de aula tem uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem, pois ele desperta o desejo e o interesse do aluno ao tema trabalhado. É uma de suas responsabilidades envolverem o discente nas atividades.

Nesta perspectiva, de formar com foco na aprendizagem, a formulação de problemas relacionados com a realidade merece atenção. Maseto (2005), considera que o ato de despertar o interesse para novas aprendizagens é facilitado quando essas aprendizagens possuem algum significado para o aluno.

Portanto, a próxima sessão, trata-se dos exemplos e ações através das metodologias ativas e recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologias Ativas e os Recursos Tecnológicos como Práticas Educativas

Tendo em vista que, aulas criativas e construtivas chamam a atenção do aluno, tornando-as atraentes, nos anos iniciais, metodologias ativas e o uso dos recursos tecnológicos para as aulas é muito importante, na construção do conhecimento de forma expressiva para o aluno.

Essa temática refere-se tanto no ensino em sala de aula como através do acesso remoto, como os professores que atuam na educação básica, anos iniciais, e o modo em que os professores podem utilizar dos recursos tecnológicos e as metodologias ativas no decorrer do ano letivo.

Não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência (FERREIRA, 2014, apud GAMBOA, 2003, p.125).

Deste modo, será conceituado, e dirigido exemplos de como utilizar cada metodologia no processo de ensino e aprendizagem escolar, bem como, trazer a importância de utiliza-los na sala de aula no ensino fundamental, com jogos e brincadeiras, saindo do modo tradicional e migrando para um ensino no qual o aluno é protagonista da aprendizagem e o professor o mediador das atividades. Os jogos, tem uma grande importância, do incentivo ao lúdico, é uma ferramenta voltada para o processo de construção do indivíduo. Portanto, o primeiro Exemplo a ser tratado nesta sessão é a gamificação.

A Gamificação trata-se de uma aprendizagem fundamentada em jogos, é uma estratégia de aprendizagem muito relevante para os alunos, merecendo destaque, pois vem sendo muito utilizada. Para Silva; Sales e Castro (2019, p. 2).

Por definição, a gamificação contempla o uso de elementos de design de games em contextos fora dos games para motivar, aumentar a atividade e reter a atenção do usuário. Os elementos de games são objetivos, regras claras, feedback imediato, recompensas, motivação intrínseca, inclusão do erro no processo, diversão, narrativa, níveis, abstração da realidade, competição, conflito, cooperação, voluntariedade, entre outros.

Deste modo, o professor pode mesclar teoria com prática, através da gamificação, os alunos por sua vez além de sentir-se motivado para as aulas, aprenderão que a competição faz parte da aprendizagem e ganhar e perder faz parte do jogo.

Portanto, como exemplo, a ser trabalhado em sala de aula, se traz uma atividade lúdica, que vai instigar o raciocínio, bem como, levará um diferencial para a sala de aula.

1º passo: Inicia-se a aula criando um jogo matemático, um tabuleiro de avançar casas, o mesmo deve ser construído pelos alunos, o jogo terá como objetivo, adquirir conhecimentos através de dinâmicas, nas quais motivam os alunos a participar ativamente das aulas.

2º passo: A turma deve ser dividida em três grupos, onde os alunos montarão o jogo em um papel pardo, cabe a eles, pintar, desenhar, criar, posteriormente os mesmos grupos criarão problemas matemáticos para aplicar aos outros grupos.

3º passo: Aplicar o jogo, envolvendo a turma toda, uns como participante do jogo, outros como aplicador das perguntas. Desta forma os alunos utilizarão da criatividade e o conhecimento através da prática.

Há diversos jogos que podem ser inseridos como gamificação no processo de aprendizado, no qual o professor pode inserir o uso do celular em sala de aula, O kahoot! É um jogo em forma de quizz “O app possui um formato parecido com jogos de quizzes, em que as questões corretas valem pontos. É possível responder testes de conhecimentos gerais criados pela comunidade ou produzir perguntas específicas sobre um assunto para compartilhar com os seus amigos” (BEGGIORA, 2019, p.1)

O próximo conceito, é a metodologia através do ensino híbrido, que se trata da educação presencial e online, uma mistura dos dois, neste modo o estudante terá a experiência na escola e de forma online, ou seja, o professor pode disponibilizar ao aluno atividades antecedentes, como uma leitura para ser realizada antes da aula, ou um jogo e atividade para depois da aula.

Para Machado, Lupepso e Jungbluth (2015), a modalidade ensino híbrido é uma combinação do dentro e do fora de sala de aula, bem como um modo de trazer as tecnologias para o processo de aprendizagem, muito parecido com o ensino semipresencial.

Os autores Machado, Lupepso e Jungbluth (2015, p. 10), trazem três princípios para a educação híbrida:

1. Incentiva o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo a flexibilização do tempo e a escolha do momento oportuno para resolver as atividades propostas.

2. A educação híbrida acontece com a integração das tecnologias digitais ao ensino criando novas possibilidades de aprendizado.
3. Utilizando a plataforma virtual professores e estudantes interagem em um ambiente comum, sendo possível integrar atividades, materiais didáticos, fóruns de discussões, entre outras propostas.
4. Permite a obtenção individualizada sobre o desempenho dos estudantes auxiliando na elaboração de diferentes estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada um.

Neta e Capuchinho (2017), tratam o ensino híbrido como um processo novo de aprendizagem, pois ainda é pouco utilizado por professores nas escolas, mas que logo será tendência, pois escolas nos Estados Unidos vem utilizando dessas metodologias e vem adquirindo bons resultados.

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias. (Moran 2015. p. 26).

Ainda para Neta e Capuchinho (2017), utilizar o ensino híbrido nas escolas é muito importante, pois, possibilita a transformação do processo educacional, deixa o tradicional de lado e insere um novo processo de ensino onde o aluno será o protagonista da aprendizagem, e de forma autônoma, participará de tudo o que se é proposto, formando pensamentos críticos e construtivos para ligar com a vida real.

Diante ao exposto, há algumas formas de trabalhar com o ensino híbrido, dentre elas, estão os seguintes modelos: Rotação por Estações; Laboratório Rotacional; Sala de Aula Invertida. Os autores Bacich, Tanzi Neto e Trevi-sani (2015, p. 43), trazem os conceitos abaixo sobre a temática.

- o modelo de Rotação por Estações - ou o que alguns chamam de Rotação de Turmas ou Rotação em Classe - é aquele no qual os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula.
- o modelo de Laboratório Rotacional é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino online.
- o modelo de Sala de Aula Invertida é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online.

Deste modo, se traz alguns exemplos de como aplicar o ensino híbrido em sala de aula. O primeiro conceitua a forma de trabalhar com a turma o laboratório rotacional.

Primeiramente é necessário que o professor divida a aula em dois momentos, um que é o laboratório de informática, e o outro em sala de aula, ou, um que é em casa de forma online e na sala de aula.

O professor vai fixar tempo para as propostas, pode-se utilizar a o Google Classroom para a atividade, inicialmente os alunos vão para o laboratório de informática, onde poderão acessar textos, podcast do que será tratado na sala de aula entre outras atividades até mesmo utilizar o meet quando a atividade acontecer de casa, onde poderá trabalhar com a turma toda ou ainda as dividir em grupo para debater situações, inquietações, questões (MACHADO, LUPEPSO E JUNGBLUTH, 2015).

Outra forma interessante se se utilizar o ensino híbrido é através da sala de aula invertida, é outro método de aprendizagem muito importante no processo de aprendizagem, para Schmitz (2016), o professor irá preparar o conteúdo, o qual enviara aos alunos, a turma irá dividir-se em grupos e os mesmos “trocarão” de função com o professor, para Glasser (2017), 95% da aprendizagem acontece quando ensinamos aos outros. Deste modo o aluno será o protagonista, conforme imagem abaixo:



Fonte: Schimitz (2016).

O desenvolvimento do sujeito torna-o transformador e aprendente, alinhando a teoria com a prática, com aulas mais atrativas. Desta forma, cabe ao professor, organizar seus planos de aula dos quais interliguem a teoria e a

prática, com jogos, brincadeira, utilizando recursos tecnológico e as metodologias ativas.

A próxima metodologia a ser aqui apresentada, trata-se da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), trata-se de um debate a partir de um problema, o professor instiga o aluno a pensar a assim acontece a discussão, neste processo acontecerá a construção do conhecimento.

No processo de construção de novos conhecimentos o conteúdo é um aspecto a ser considerado. Ao questionarmos “o que o aluno deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”, estamos tratando de aprendizagens de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, respectivamente. Entende-se por conteúdo conceitual o conhecimento de um conjunto de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos (BOROCHOVICIUS, TORTELLA, 2014, P. 271).

Deste modo, para que aconteça a aprendizagem a partir deste método, em um primeiro momento o professor vai apresentar a temática para os alunos em sala de aula, descobrir o que os alunos conhecem da mesma, para então trazer um problema, o qual pode ser resolvido em grupo, posteriormente, cada grupo expõe o seu entendimento sobre a questão.

Neste momento irá acontecer um grande debate, pois, a partir das opiniões dos alunos, se formará novos questionamentos, novas inquietações, nova discussões, das quais vão agregar ainda mais para o processo de aprendizagem.

A atividade pode ser aplicada de várias formas, uma forma diferenciada na qual pode-se obter um bom debate e a utilização dos recursos tecnológicos, é levantar um tema “polemico”, dar um tempo para que os alunos possam pesquisar em grupos e debater dentro so seu grupo sobre este tema, e posteriormente abrir a dinâmica em forma de debate, onde cada grupo vai defender e argumentar seu ponto de vista a partir de um aporte literário. O professor terá o papel de mediar a atividade.

Diante ao exposto, percebe-se que as tecnologias estão cada vez mais inseridas na vida dos educandos, o tradicional deixa as aulas maçantes, e as metodologias ativas devem estar presentes em sala de aula, para que o aluno se torne o protagonista da aprendizagem

Considerações finais

Após finalizar a pesquisa bibliográfica, foi possível perceber o quanto a metodologia ativa é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

Os novos recursos tecnológicos educacionais vêm influenciando as escolas, e cabe à mesma ter o papel, como inovadora, na aquisição desses recursos para que as escolas passem a trabalhar de forma diferenciada os conhecimentos.

Percebe-se que as metodologias ativas e os recursos tecnológicos fazem parte do dia-a-dia e devemos inclui-los na vida da criança, sendo assim, é importante que o professor desenvolva tais atividades para o processo de aprendizagem em sala de aula, fazendo com que os mesmos vão se habituando as mesmas.

As metodologias ativas devem sim, fazer parte do processo educativo, o aluno, deve ser o protagonista e o professor mediador da aprendizagem, percebe-se que há várias formas de utilizar as metodologias através do brincar e de jogos, basta o professor querer que a mesma aconteça.

Portanto, é possível sim trabalhar a teoria e a prática de uma forma mais prazerosa, tirando o professor e o aluno da zona de conforto, e trazendo atividades dinâmicas para a sala de aula, o tradicional não deve mais fazer parte da vida das crianças, eles precisam ser o protagonista da aprendizagem.

A maneira que o professor conduz seu trabalho em sala de aula tem uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem, pois ele desperta o desejo e o interesse do aluno ao tema trabalhado. É uma de suas responsabilidades envolverem o discente nas atividades.

Esta, porém é uma investigação que merece aprofundamento. Por ora, no limite e a alcance dos objetivos da presente pesquisa, podemos afirmar que os atingimos plenamente abrindo assim, espaço para novas e futuras pesquisa que, como sabemos, exigem maior profundidade no complexo universo educacional, principalmente quando se trata deste aliado às tecnologias educacionais contemporâneas.

Referências bibliográficas

AHLERT, A. **Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia.** EDUCERE – Revista da Educação, p. 129-148, vol. 3, n.2, jul./dez., 2003. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/235578864.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

ANDRADE, K. L. A. B.; HAERTEL, B. U. S. **Metodologias ativas e os**

jogos no ensino e aprendizagem da matemática. 2018. Disponível em <<http://pbl2018.panpbl.org/wp-content/uploads/2018/02/Experie%CC%82ncias-escolares-revisitadas-na-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>> Acesso em 17 de setembro de 2020.

BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação.** Porto Alegre: Penso. 2015.

BEGGIORA, H. **Kahoot: como criar quiz e estudar com jogos.** Globo.com 2019. Disponível em <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2019/10/kahoot-como-criar-quiz-e-estudar-com-jogos.ghtml>> Acesso em 20 de setembro de 2020.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA. J., C.,B. **Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em<<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>> Acesso em 21 de setembro de 2020.

COHEN, M. **Alunos no centro do conhecimento.** Rev. Educação 2017. Disponível em <<https://revistaeducacao.com.br/2017/04/18/foco-no-aluno/>> Acesso em 10 de agosto de 2020.

FERREIRA, J., L. **Formação de professores: Teoria e prática pedagógica.** Google Books. 2014. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=OdjIBQAAQBAJ&pg=PT32&lpg=PT32&dq=N%C3%A3o+%C3%A9+poss%C3%>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

GLASSER, W. (2017). **William Glasser.** Fonte: PPD: Disponível em <<http://www.ppd.net.br/william-glasser/>>. 17 de setembro de 2020.

KOCH, M., Z. **As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem.** Sarandi, 2013. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmer-

MORAN, J. **Novos modelos de sala de aula**. Publicado na Revista Educatix, n.7, Editora Moderna, p. 33-37. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf> Acesso em 18 de setembro de 2020.

MOURA, M. O. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R. e AZEVEDO, M. G. Educação **Matemática na infância: abordagens e desafios**. Serzedo – Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.

NETA, M., S.; CAPUCHINHO, A., C. **Educação Híbrida: Conceitos, Reflexões e Possibilidades do Ensino Personalizado**. Maio de 2017. Disponível em <http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_AC_13_62.pdf> Acesso em 20 de setembro de 2020.

OTTO, P., A. A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do Ensino Fundamental I. Florianópolis. Ago 2016, p. 1-18.

RAMOS, M., R. **O uso de tecnologias em sala de aula**. 2 ed. Vol 1. Revista Eletronica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL. p. 1-16. Jul- Dez 2012.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula Invertida**. UFSM/2016. Disponível em <https://nte.ufsm.br/images/PDF_Capacitacao/2016/RECURSO_EDUCACIONAL/Material_Didatico_Instrucional_Sala_de_Aula_Invertida.pdf> Acesso em 15 de setembro de 2020.

SILVA, B., S.; SALES, G., L.; CASTRO, J., B. **Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 41, nº 4, e20180309 (2019). Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbef/v41n4/1806-9126-RBEF-41-4-e20180309.pdf>> Acesso em 21 de setembro de 2020.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D. MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. **Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito**. Rev. Prisma.com 2008. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/2078/1913>> Acesso em 20 de setembro de 2020.

***LUTE, (RE) INVENTE, ESTUDE: MODOS DE SER (E ESTAR)
ESTUDANTE INCLUÍDO/EXCLUÍDO,
NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS, EM PEÇA PUBLICITÁRIA
DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)
PARA EDIÇÃO 2020 DO ENEM***

*Gisele Massola
Beatriz C. Heimann*

Iniciando a conversa...

[a cultura abrange] “o conjunto de processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2009, p, 41)

A epígrafe destacada na abertura deste texto remete-nos a refletir, a partir das teorizações de Canclini (2009), para os “processos sociais de significação” compreendidos em contextos da interculturalidade em que se propõe a aprofundar investigações para diminuir as desigualdades, conectar os excluídos, mobilizar recursos alternativos para sujeitos em situação de cidadania. O autor parte da premissa de que a interculturalidade é um importante objeto de estudo na direção de revelar e questionar as falsas certezas essencialistas, únicas, absolutas devendo ser entendida como um instrumento para remodelar os fluxos da globalização e as dinâmicas locais. Dito em suas palavras, Canclini debruça-se em “examinar sob que condições se administram as diferenças, as desigualdades, a inclusão-exclusão e os dispositivos de exploração em processos interculturais” (p. 53). É tomando emprestada a expressão que nomeia sua obra “diferentes, desiguais e desconectados”, que nos sentimos instigadas a pensar sobre quem são (ou podem ser considerados) estes diante nas reflexões sobre as diferenças e a preocupante desarticulação dos excluídos sob o contexto de cenários mais atuais e locais.

É possível afirmar que dentro de um panorama mais recente, estabelecem-se modelos de interações e comunicações que se valem cada vez mais de entendimentos e usos da chamada cultura digital. Dito de uma forma mais direta, podemos destacar que a designação “diferentes, desiguais e desconectados” empregada por Canclini nos mobiliza a refletir sobre as possibilidades

e usos de determinados dispositivos tecnológicos e comunicacionais enquanto ferramentas para interatividade. Para Lévy (2011), esses usos de dispositivos tecnológicos e comunicacionais podem ser inseridos em definições definidos pela cibercultura que diz respeito ao modo como palavras, formas de interações, conexões com outros indivíduos e/ou grupos, divulgação de materiais, trocas rápidas de mensagens, aproximação de pessoas em distintos lugares,.. São possibilitados compondo redes que não necessariamente fixam pessoas em mesmo tempo e espaço. Transpondo essas possibilidades para o campo da Educação, é possível através dos espaços virtuais de interação, agregar alunos em ambientes virtuais de interação para transformar no espaço da sala de aula e promover aprendizagens, por exemplo. Nessa direção, as ferramentas ofertadas através dos ambientes virtuais permitem com que vídeo aulas estejam sendo gravadas e reproduzidas, chamadas de vídeo possibilitam um momento de tirar dúvidas, os *links* de sites selecionados para elaboração de um texto compõem um roteiro de aprendizagem como uma espécie de passo a passo a ser seguido, o trabalho elaborado pelos alunos pode ser compartilhado de forma *online* e compartilhando permitindo com que contribuições aconteçam de forma colaborativa.

Aproximando essas concepções conceituais de nossos propósitos de estudos, algumas destas articulações entre Educação e o uso de tecnologias digitais nos parecem bastante pertinentes para traçar certas linhas conectivas entre um fato recente, – que passou a atingir dimensões não apenas locais e regionais e sim, uma dimensão global – o estado de calamidade pública em decorrência da Pandemia Covid-19⁷ e a implementação de medidas de distanciamento orientando ao isolamento social. Em razão deste cenário atípico, de restrições da convivência social, no ano de 2020, especificamente, provocou a suspensão e alterações significativas nos calendários das instituições educacionais, sendo estas autorizadas a adaptar e flexibilizar suas atividades presenciais para modalidades pedagógicas remotas não presenciais. No que tange aos direcionamentos que dimensionam o cenário educacional brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) passou a adequar medidas,

⁷ Em Dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi alertada acerca da incidência de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, posteriormente, mapeando um vírus no mesmo momento em que identificou-se que estava disseminado em diferentes países tendo sido declarado Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Tal decisão tem entre seus efeitos a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper sua propagação. Dentre muitas das estratégias adotadas para conter o avanço do vírus, durante o ano de 2020, especificamente no Brasil, as atividades presenciais escolares, em seus mais amplos e distintos níveis foram suspensas em todo o território nacional por tempo indeterminado. Maiores informações em: <https://www.saude.gov.br/boletins-epidemiologicos>.

normativas e instrumentos legais para encaminhamentos do ano letivo escolar com vistas a flexibilizar orientações diante dos impasses vivenciados. Para tanto, passou-se a estabelecer medidas provisórias⁸ de alterações mais estruturais de forma a adequar as conduções do calendário dentre elas a principal consiste em: autorizar a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas do ensino, desde a Educação Infantil, até o Ensino Superior de forma não presencial. Com isso, ampliou-se as possibilidades de atividades pedagógicas remotas compreendendo que estas poderiam ser ofertadas por meios digitais ou não. Dentro do leque de possibilidades, para condução das aulas a serem ministradas, passou-se a incluir vídeo aulas, encontros virtuais, conteúdos organizados e disponibilizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem próprias, de programas ou mesmo em redes sociais. Além de desonerar a obrigatoriedade do cumprimento do total de dias letivos a serem integralizados.

Instigadas pelas repercussões decorrentes das amplas discussões fomentadas nas redes sociais –, particularmente, após a veiculação da peça publicitária do MEC –, as escolhas selecionadas neste texto foram motivadas em decorrência do desencadeando de uma série de debates envolvendo argumentos a favor e contra acerca da organização, estrutura e manutenção de um dos principais exames de ingresso à educação superior pública no Brasil em meio ao contexto da crise sanitária gerada pela pandemia. Além disso, o recorte deste trabalho foi definido a partir de investigações mais amplas sobre as temáticas: cultura digital, inclusão digital, e usos das tecnologias digitais, desenvolvidas em processo de formação continuada, no curso de pós-graduação *lato sensu*, recentemente concluído, em Tecnologias Digitais aplicadas à Educação. Aqui interessa-nos compreender algumas representações de ser/estar do estudante incluído/excluído, contidas na peça publicitária publicada e veiculada em 2020 pelo Ministério da Educação (MEC) para a edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁹.

⁸ Destacam-se as alterações previstas e contidas na Medida Provisória nº 934/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

⁹ Cabe referir que uma versão preliminar deste artigo foi apresentada, em forma de pôster, no 3º Congresso RCI/EAD Internacional – 17º Workshop NPT, – evento anual realizado pela Rede de Cooperação Interinstitucional de EaD (RCI EaD), formada pelas instituições: Universidade de São Paulo (USP), Centro Universitário Barão de Mauá, Claretiano – Centro Universitário e Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) – edição promovida em Agosto de 2020. Disponível em: <https://rciead.com.br/>.

Aportes teóricos: Estudos Culturais, linguagem e representação

As abordagens investigativas assumidas aqui inserem-se na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, um campo de estudo com interesses epistemológicos, focados nos contornos dos processos culturais e as questões-chave na teoria cultural buscando ir além das oposições dicotômicas “bem x mal”, “alta cultura x baixa cultura”, “esquerda x direita”, “público x privado” entre outras designações em condições binárias. O deslocamento acentuado propicia a desnaturalização de discursos que circulam em distintos aparatos, tal como por exemplo, escolar, empresarial, social, midiático e abarcam discussões pertinentes à identidade, diferença e processos de subjetivação. Nessa linha de concepção, o conceito subjetivação inclui a possibilidade de que alguns elementos estejam subjetivamente ativos – nos mobilizam – sem serem conscientemente conhecidos. Aponta conexões “com um dos *insights* estruturalistas mais importantes: que a subjetividade não é dada, mas produzida, constituindo, portanto, o objeto de análise e não sua premissa ou ponto de partida” (JOHNSON, 2010, p. 27). Dessa forma todas as práticas e instâncias sociais podem ser examinadas de um ponto de vista cultural, podem ser analisadas pelo trabalho que elas desenvolvem – subjetivamente.

Muitos são os autores que têm abordado, em suas investigações, os percursos teóricos e metodológicos dos Estudos Culturais – um campo com múltiplas possibilidades e contornos imprecisos. Os interesses partem, especialmente, dos processos pelos quais são produzidos os sujeitos e suas práticas sociais, em contextos específicos. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003) os Estudos Culturais apresentam-se, desde o seu surgimento, como um movimento, uma “virada conceitual”. A cultura passa a ser analisada relativamente aos modos de viver e de pensar criados em diferentes tempos e contextos, em práticas cotidianas – cultura que se produz na e pela linguagem.

Na esteira das discussões que norteiam essa perspectiva teórica o entendimento de linguagem, bem como das relações entre as palavras e as coisas assume centralidade, distanciando-se da noção que a concebe como uma descrição fiel da realidade. Para autores como Hall (1997), Silveira (2002), Veiga-Neto (2002), Bujes (2005), é na linguagem que constituímos a “realidade”, ou seja, o que temos denominado como “real” é o resultado de processos de significação. Nesta direção, a linguagem – numa concepção mais ampla – tem uma função constitutiva. Isso não significa afirmar que não exista nada fora da linguagem – a materialidade das coisas adquire sentido na linguagem, que “não é fixa, nem estável e muito menos determinada”, conforme Silva (1999, p. 41). Com isso, não se trata de descobrir o significa-

do final das coisas, mas estudar como a própria fala funciona constituindo, e não supostamente representando, reduplicando, espelhando, este real.

Hall (1997) afirma que a “virada linguística” marca o entendimento de que “o significado não surge das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (p. 29). Nas palavras de Veiga-Neto (2002, p. 31) “os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo. Desse modo, faz sentido pensar em um conjunto de práticas discursivas que contribuem para identificar, classificar, categorizar, estabelecer regras, posicionar objetos, sujeitos, acontecimentos em uma determinada cultura. De acordo com Silveira (2002 p. 20) a linguagem “é marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas que a criam e recriam continuamente”. Desse modo, devemos pensar que os sentidos das coisas não são estáveis, nem definitivos, mas que são constituídos em práticas cotidianas, nas quais se disputam significados diversos.

Aproximando tais reflexões das análises que compomos neste artigo, é possível identificar um conjunto de estratégias de representação que constituem de determinadas maneiras – não de outras – os sujeitos (neste caso os estudantes) e as práticas direcionadas a eles. Estas representações colaboram para posicionar sujeitos e para ensinar-lhes determinadas condutas desejáveis. Neste estudo, faz sentido pensar sobre os discursos veiculados por instâncias governamentais e educacionais e estabelecem certos enlaces entre uso de tecnologias, inclusão digital e autonomia.

O entendimento de linguagem está na base do conceito de representação. Para Hall (1997, p. 16) “a representação é a produção de significados que se dá através da linguagem”. Na sequência, o mesmo autor reitera que “o significado *não* está no objeto, nem na pessoa, nem na coisa, nem mesmo *na* palavra. Somos nós que estabelecemos o significado de forma tão determinada que, em seguida, vem a parecer natural e inevitável”. (Idem, p. 21, grifos do autor). A representação envolve, então práticas de significação, forjando elos entre as coisas/pessoas/eventos, os conceitos que formulamos e que mudam continuamente e os signos utilizados para tornar comunicáveis estes conceitos e que também não são fixos, nem estáveis. Dentro dos apontamentos destacados por Hall (1997), as análises devem considerar a forma como as representações se produzem e colaboram para definir como devem ser refletidas, praticadas e estudadas certas coisas. E devem considerar ainda o modo como as representações ligam-se ao saber e ao poder e, desse modo, regulam condutas, constituem identidades, definem a forma como essas identidades são representadas.

Woodward (2007) argumenta que a representação “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e aquilo que somos (p. 17). Nesse sentido, representação e identidade se relacionam intimamente: as identidades vão sendo constituídas e vão constituindo representações; nestes processos se produzem hierarquizações que servem para distinguir os sujeitos, definindo que são, como são, como devem ser, como devem comporta-se.

A mídia se faz pedagógica: considerações sobre publicidade e pedagogias culturais nos caminhos investigativos em educação

Neste texto, os caminhos investigativos percorridos consideram as contribuições conceituais empreendidas por Fischer (2012) pautadas na definição de “dispositivo pedagógico da mídia”, instituída em bases de inspirações foucaultianas, estabelecendo aproximações entre os campos de investigação da comunicação e educação. Para a autora a mídia em sua forma mais ampla – rádio, jornais, revistas, TV, peças publicitárias, filmes textos literários desenhos animados, etc. – configuram-se como instâncias culturais implicadas na invenção/constituição de saberes, valores e atitudes colocados em circulação nas sociedades. Com isso, parte do entendimento de que “a mídia não apenas veicula. Ela, sobretudo, constrói discursos e produz significados e sujeitos.” (p.113). E ainda, a autora faz referências aos entendimentos em torno do aparato discursivo a partir do qual haveria uma incitação, tal como nas palavras da autora “ao discurso sobre ‘si mesmo’, à revelação permanente de si, práticas que vêm acompanhadas de uma veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e estar na cultura que vivem” (FISCHER, 2012, p. 114 grifos da autora).

Ao discorrer sobre a importância da publicidade como pedagogia cultural no processo de significação e constituição das identidades, Sabat (2001, p. 1) destaca que

A publicidade é um dos artefatos que estão inseridos em um conjunto de instâncias culturais e como tal funciona como mecanismo de representação, ao mesmo tempo que opera como constituidora de identidades. Muito mais do que seduzir o/a consumidor/a ou induzi-lo/a a obter determinado produto, a publicidade comporta um tipo de pedagogia e currículo culturais. Estes, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; re-produzem identidades e representações; constituem certas relações de poder [...].

Tal percepção nos ajuda a tencionar o olhar para os processos que envolvem as formas de educar e ensinar os sujeitos não estando restritos aos processos que acontecem exclusivamente dentro dos ambientes escolares. Ou seja, essas formas de aprendizados definidas alguns autores como “pedagogias culturais” postulam que diferentes instâncias da cultura contemporânea (sejam elas instituições ou dispositivos culturais) procedem a subjetivações, destacando determinadas formas de ser sujeito a partir de representações culturais. De modo geral, as análises empreendidas aqui assumem uma abordagem contemporânea na qual o entendimento de pedagogia deixar de ser restrito à educação escolarizada para invadir os mais diversos espaços da vida privada e pública. Camozzato (2014) problematiza as transformações procedidas no conceito de pedagogia, na sua articulação com as transformações culturais, apontando como têm sido importantes para a pluralização do conceito e a ampliação dos espaços de atuação tidos como educativos. É a pedagogia, segundo a pesquisadora (ibid.), que procura responder as exigências que se colocam para os sujeitos em determinados tempos e espaços de passarem por processos constantes de atualização “para conectar-se às exigências e necessidades contemporâneas (ibid). Logo, a pedagogia pode ser pensada, conforme apontam Camozzato e Costa (2013), como uma arte que inventa e modela os sujeitos.

Nessa mesma direção, na perspectiva dos Estudos Culturais, o conceito de pedagogias culturais tem sido considerado ferramenta importante para pensar os processos educativos que ocorrem para além dos muros da escola. É por meio dessa ferramenta teórica que se torna possível estabelecer vínculos entre os mais diversos artefatos pedagógicos dispersos pela sociedade. Isso implica pensar em como as pedagogias funcionam, como elas operam, quais são seus traços e que tipos de sujeitos são interpelados por elas e se constituem a partir de suas relações. Dessa forma, passa-se a conceber as pedagogias culturais como “pedagogias da vida”, uma vez que os processos educativos estão dispersos por todo o tecido, em um processo que provoca os sujeitos em todos os níveis e ambientes da vida.

Para as análises que estamos desenvolvendo acerca da peça publicitária elaborada pelo MEC para divulgação do ENEM interessa-nos aqui registrar, descrever e considerar os usos das estratégias de linguagem e recursos visuais que, de forma bastante contundente, demonstram um papel expressivo na produção e veiculação de significados que, por sua vez, estão na base da constituição dos sujeitos, de identidades grupais e individuais. Além disso, de constituir discursos, neste caso, de ser “jovem, estudante e estar engaja-

do” em seus processos de práticas de estudo para obter resultados positivos e desejáveis.

Na próxima seção, apontamos e problematizamos ao menos três diferentes formas de agrupar “modos de fazer” evidenciados na peça publicitária institucional selecionada, sendo elas: acionando estratégias de linguagem endereçadas ao público juvenil; enfatizando “boas práticas” em formas de exemplos de como fazer e ao ressaltar que sucesso e êxito dependem, estritamente, das atitudes de cada sujeito. Alertamos que as análises evidenciadas aqui bem como os destaques que fizemos, a partir da peça selecionada, buscam expressar algumas representações de ser estudantes contidas através das narrativas, seleções e indicações identitárias acionadas ao público juvenil, ou seja, nossas considerações não estão pautadas em entender as reais intenções ou proposições com que a peça publicitária foi elaborada.

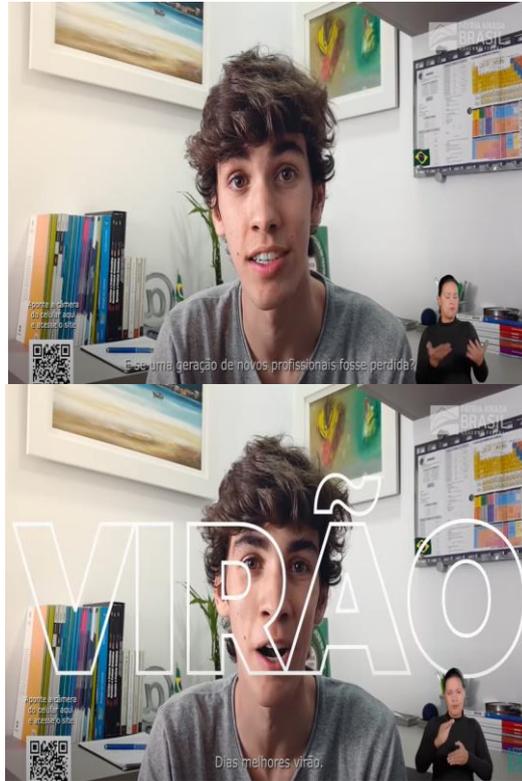
A vida não pode para: tencionando olhares para entendimentos acerca de tecnologias, inclusão digital/exclusão e modos de ser estudante em peça publicitária do MEC.

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, enquanto política pública com fins de avaliação de desempenho e nível de conhecimentos dos estudantes após a conclusão do ciclo da Educação Básica. A partir de 2004 passou a ser utilizado como critério de seleção para ingresso ao Ensino Superior. Trata-se de um exame de amplitude nacional em que podem participar alunos da rede pública ou privada de ensino, concluintes ou aqueles que já tenham concluído o nível de Ensino Médio. Em 2010, com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) o ENEM passou a ganhar relevo entre os processos seletivos das universidades substituindo gradativamente o acesso através da nota de desempenho obtida neste exame em detrimento do formato de ingresso pelo vestibular. A cada edição anual, o ENEM vem registrando ampliação do número de participantes e universidades aderindo aos critérios de notas do exame como critério de seleção e ingresso de estudantes aos cursos de graduação. Pode-se dizer ainda que a representatividade de uma verificação deste porte, em perspectiva nacional, atribuída ao ENEM deve-se ao fato de ser utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer bolsas parciais ou integrais no Programa Universidade para Todos (ProUni).

A peça publicitária governamental do MEC¹⁰ para a edição 2020 do ENEM intitulada “O Brasil não pode parar!” anunciada e veiculada, em rede nacional e canais virtuais, inicia com a ideia de um jovem em seu ambiente de estudo – com uma mesa ao fundo, contendo livros, cadernos, tabela periódica, lupa e mapas – ajustando a câmera do celular, dando início a uma gravação, dirigindo-se para falar de forma bastante espontânea e informal com outros estudantes, conforme imagens das Figuras 1 e 2. No canto inferior à esquerda, um QR *Code* com a indicação em destaque: “aponte a câmera do celular aqui e acesse o site”. No canto inferior direito, uma intérprete traduzindo o conteúdo para a língua brasileira de sinais (LIBRAS). Logo na abertura, o jovem faz a provocação através da indagação “E se uma geração de novos profissionais fosse perdida?”. Em resposta, o próprio jovem segue enfatizando “médicos, enfermeiros, engenheiros, professores” remetendo-nos a refletir que “A vida não pode parar” e profissionais precisam estar sendo formados. Tal expressão deve-se ao posicionamento e determinações do governo brasileiro, divulgadas através do MEC, de manter a aplicação do exame mesmo diante da situação de pandemia que afetou o seguimento dos calendários escolares e interrompeu o andamento das aulas presenciais nas escolas de todo o país.

¹⁰ A versão na íntegra pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjGIY0>. Acesso em maio de 2020.

Figura 1 e 2 – Imagens da peça publicitária do MEC para a edição 2020 do Enem



Fonte: MEC/ENEM, 2020.

Na continuação, o mesmo jovem, em forma de diálogo segue convocando e dando “indicações” de como é possível fazer e proceder. Para tanto, demonstra em sua fala “É preciso ir à luta, se reinventar, superar. Estude, de qualquer lugar, de diferentes formas”. Enquanto o jovem fala, em destaque ao fundo em letras garrafais, a expressão evidenciada busca “tranquilizar” os estudantes sugerindo que “Dias melhores virão”. Interessante apontar que os estudantes da propaganda estão dentro de cenários invejáveis no que tange ao acesso de estrutura física e aparatos tecnológicos. É perceptível a organização do ambiente de estudos em local limpo, claro, arejado, iluminado, confortável. Observa-se também que a acessibilidade de recursos tecnológicos vai além do acesso à internet com pacotes de dados e de qualidade. Chama a atenção ainda os destaques para os equipamentos com tecnologia de ponta presentes nos locais dos estudantes idealizados que vão desde celulares *android*, *notebook*, tripé, microfones até cadeiras ergonômicas.

Evidencia-se aqui um modo de constituir formas de linguagem direcionadas ao público juvenil. Linguagem essa que se vale e é constituída por um conjunto de elementos podendo ser definidas como um tipo de sintaxe midiática explicitada em recursos de linguagem acionados para dar visibilidade e legitimar as informações que estão sendo repassadas. Entre esses recursos de linguagem podemos observar: a informação didática (colocando o espectador na posição de quem deve ser cotidianamente ensinado), a opção por um vocabulário “facilitado”, traduzido especialmente quando relacionado a termos mais técnicos e dirigido ao público; a reiteração do papel formador de opiniões e posicionamentos frente a temas polêmicos; a caracterização como *locus* de reprodução da “verdade”.

Nota-se que o processo de ensino aprendizagem pressupõe estudantes em contato com seus pares e professores permeados por metodologias interativas para que possam estar em contato na produção e elaboração destas trocas. Nessa direção, consistem em direcionamentos dos sujeitos para práticas mais significativas que passam a operar na construção do conhecimento, autonomia, autoria e interação contribuindo para a construção de um espaço heterárquico, sendo que esse é pautado pela cooperação, pelo respeito mútuo, pela solidariedade, por atividades centradas no aprendiz e na identificação e solução de problemas. No modelo educativo propagado nas narrativas da peça publicitária “bastaria” estudar de qualquer lugar de diferentes formas sem levar em conta as restrições e limitações da autogestão por parte dos alunos.

Cabe referir que mesmo os direcionamentos para formatos envolvendo a inclusão digital deve ser concebida como “processo pelo qual os sujeitos sociais, ao se apropriarem dos recursos digitais se tornam coautores, produtores e coparticipantes do processo interacional na cibercultura, utilizam-se de tais recursos como instância transformadora do seu entorno sociocultural” (PESCE; BRUNO, 2015, p.253). Para tanto, os programas de inclusão digital, neste caso os projetos educacionais, devem pensar a formação global do indivíduo para sua inclusão social, não limitando o indivíduo apenas como consumidor da rede, mas, como fabricante e provedor de informações, com liberdade, independência e convicção.

Dando sequência à peça publicitária, nas Figuras 3 e 4, uma segunda estudante, anuncia em sua fala as justificativas pelas quais deseja realizar o ENEM. Segundo a jovem enfatiza, em forma de resposta que irá realizar “para entrar em uma Universidade” e segue demonstrando como é possível chegar lá e ter acesso, para isso, reforça os entendimentos de que está ao alcance de cada bastando para isso apenas estudar. Entre as recomendações

sugere “Estude, de qualquer lugar, de diferentes formas, pelos livros, pela internet ou com a ajuda a distância dos professores”.

Figuras 3 e 4 – Imagens da peça publicitária do MEC para a edição 2020 do Enem



Fonte: MEC/ENEM, 2020.

As expressões destacadas nos direcionam a problematizar recomendações contidas em entendimentos que parecem partir da premissa de que a escolha para o ingresso a um curso superior está em nossas “mãos” e cabe a cada estudante ser responsável por encontrar, organizar, gerenciar e promover seus estudos bem como criar os caminhos que levarão aos resultados do próprio sucesso. Tais considerações não levam em conta que as finalidades da educação devem ser repensadas a partir da necessidade de introduzir e incluir os estudantes, e, portanto, a juventude em perspectivas de vida que demonstrem possibilidades de projeções para o futuro, no mundo real de forma direta, de modo que esse possa refletir sobre si mesmo e sobre seus problemas de maneira crítica, contextualizada e inclusiva. Para tanto, devem estar contemplados dentro de um projeto maior que envolve: o desenvolvimento de relações interpessoais com seus pares e colegas de turma; a capaci-

dade para o exercício de trabalho coletivo em grupos e para auto-organização pessoal constituindo em equidade sua individualidade, refletindo para o domínio, a inserção em participações nas culturas entre outros aspectos.

A escola, dentro de sua função social, configura-se por ser um ambiente de socialização que deve assegurar tanto o fortalecimento da autonomia do indivíduo quanto à aquisição das competências essenciais para o convívio coletivamente. Com isso, a tecnologia pode ser vista como uma ferramenta complementar para potencializar a atuação docente de forma que possam ser desenvolvidas atividades por parte do corpo docente para atuar mais diretamente na atenção aos estudantes. As ferramentas disponibilizadas e possibilitadas através da tecnologia, para usos na esfera educacional, servem para promover grupos de estudos interescolares, permitir trocas de informações entre estudantes alocados em distintos do país, articular formas que viabilizem melhorias da educação, estabelecer contato com as entidades de sua localidade, bairro, estudando suas problemática e ainda entender e contribuir com soluções viáveis. Além disso, tais fatores devem estar associado aos conteúdos que estão sendo desenvolvidos em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pensando sobre as formas e possibilidades adotadas para seguimento das atividades pedagógicas e educacionais, neste contexto atípico, não poderíamos deixar de tecer algumas incursões sobre princípios e práticas conceituais que estabelecem dinâmicas metodológicas para estrutura e funcionalidade da Educação mediada pela tecnologia. Tencionando o olhar entre as proposições educacionais de uma modalidade de Educação à Distância e o cenário mais atual em que as atividades da Educação em suas esferas mais amplas foram interrompidas – conforme já referido anteriormente por tempo indeterminado, para assegurar o isolamento social e diminuir os danos provocados pela Pandemia Covid-19 à sociedade –, Estados e Municípios locais foram desafiados a promover práticas educativas para continuidade de seus calendários escolares em forma não presencial em um rápido espaço de tempo. Importante destacar que frente ao contingenciamento e a urgência de adaptar modelos e métodos pedagógicos remotos, ao menos quatro aspectos centrais sobressaem explicitando exclusões digitais: não há uma unicidade de método entre as redes públicas e privadas; o acesso à internet com maior pacote de dados não é uma realidade igualitária entre todos estudantes; recursos, ferramentas e plataformas digitais também não estão acessíveis dentro de uma equidade para todas as redes (municipais, estaduais e federal) e

ainda as estruturas de tecnologias estão condicionados aos investimentos para custear aquisições necessárias. Tais fatores por si só já evidenciam prejuízos em termos de rendimentos educacionais explicitando formas de gerar restrições ao acesso.

Já o terceiro estudante que aparece dando sequência a peça publicitária, contido nas Figuras 5 e 6, traz em evidencia prazos, datas e *links* dos canais de acesso para efetivar as inscrições dos candidatos estimulando-os e convocando-os “Faça já sua inscrição no Enem” enfatizando que as datas previstas inicialmente no edital não seriam alteradas e prazos iriam seguir dentro do cronograma que já havia sido estabelecido previamente. O apelo contido ali parece explicitar o tempo dentro de uma urgência que não pode ser perdido, ou seja, não sendo possível nenhum tipo de protelamento temporal do calendário. E ainda há indicações para uma das inovações desta edição em que haverá além da prova física opções para realização em prova digital em locais específicos a serem designados pelo MEC.

Figuras 5 e 6 – Imagens da peça publicitária do MEC para a edição 2020 do Enem



Fonte: MEC/ENEM, 2020.

Cabe referir que o posicionamento inicial do governo em manter a data prevista de realização do ENEM sem colocar em pauta para discussões a possibilidade de adiamento tendo em vista as alterações estruturais nos calendários escolares provocadas pelos impactos da pandemia Covid-19, evidencia ao menos dois pressupostos centrais: o primeiro, dá ênfase ao entendimento de que todos os estudantes deram seguimento aos seus estudos da mesma forma e sem prejuízos em termos de acesso à informação, aprendizado e conhecimento; o segundo, fere o direito de democratização ao acesso, em igualdade de condições, ao ensino superior, especialmente, da rede de educação pública, gratuita e de qualidade.

As preocupações maiores recaem sobre os alunos menos favorecidos economicamente, particularmente, os estudantes das escolas públicas uma vez que salta aos olhos a desigualdade nas condições de acesso destes estudantes ao ensino virtual em moldes de integração, construção colaborativa, plataformas digitais, aparelhos tecnológicos, para mencionar alguns exemplos. A questão que se coloca não trata de discutir conteúdo *online*, está em contabilizar esses conteúdos como horas letivas. Á medida em que forem computadas como letivas, estão sujeitas a avaliação e se isso ocorrer, corre-se o risco de aprofundar a desigualdade educacional – objetivo que é exatamente contrário ao pretendido com o envio de materiais para atividades remotas neste contexto de isolamento social.

E por fim, a quarta estudante destacada na peça publicitária, evidenciada abaixo nas Figuras 7 e 8, assegura que as provas irão acontecer no final do ano e busca ressaltar o que se deve fazer nesse momento de espera da prova, aconselhando “Até lá estude. Seu futuro já está aí.”.

Figuras 7 e 8 – Imagens da peça publicitária do MEC para a edição 2020 do Enem



Fonte: MEC/ENEM, 2020.

Após a divulgação da peça publicitária viralizaram repercussões e registros de postagens nas redes sociais de manifestações de diferentes seguimentos, por parte dos movimentos estudantis, de professores, de pais/responsáveis, das instituições educacionais, em prol do adiamento da prova¹¹. Os principais questionamentos gerados estiveram inseridos em indagações apontadas para: Será que a vida escolar da maior parte da população de crianças e adolescentes não parou nesse período de isolamento social?

¹¹ Diante das fortes manifestações contrárias a permanência do calendário e data inicial prevista para a aplicação, ainda no mês de Junho de 2020, o MEC anunciou formalmente o adiamento da aplicação do exame. Além disso, promoveu uma enquete entre os inscritos promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a indicação de três opções de datas para realização, sendo elas: dezembro de 2020; janeiro de 2021 e maio de 2021. Ao todo foram obtidas 1.113.350 participações, entre os participantes que responderam à enquete, 553.033 optaram por realizar o Enem em maio, 49,7% do total de respostas; 35,3% optaram por janeiro, com 392.902 votos; e 15,0% escolheram dezembro, 167.415 conforme informações divulgadas através do site do MEC.

Quantos alunos tem internet, computador e professores disponíveis a distância para auxílio domiciliar? Dentre as inúmeras manifestações contrárias as disposições em manter a data da prova e às formas como a propaganda oficial do ENEM passou a dirigir-se aos estudantes – , fazendo uso de narrativas que os posicionam como providos de acesso à internet, de recursos tecnológicos, de ferramentas de acesso ao conhecimento e também os convocam a assumir um protagonismo em torno da autogestão, responsabilização e promoção de seus estudos e, portanto, de sucesso e êxito – , nos chama a atenção um dos vídeos elaborado em resposta por estudantes e postados em rede sociais, na forma de paródia, na qual assumidamente a jovem passa a dirigir-se ao público ironizando e satirizando o conteúdo contido na peça publicitária do MEC. Neste vídeo¹² (imagens das figuras 9 e 10) de pouco mais de um minuto, que rapidamente atingiu mais de onze mil e setecentas visualizações, uma estudante passa a reagir enfatizando: “E se várias gerações de profissionais morressem por conta de um vírus e, daí?”, “As mortes não vão parar!”, “Dias piores virão”, “É preciso ir à luta, se reinventar”, “Você que lute”, “Todos tem internet igual a minha e fazem cursinho online”, “Estude como você conseguir...tem livro, enciclopédia”, “As provas serão no final do ano, até lá se vire, estude!”

¹² A versão completa pode ser acessada em:
<https://www.youtube.com/watch?v=mUUmAyNBvI>. Acesso em junho de 2020.

Figuras 9 e 10 – ENEM 2020 - MEC – “propaganda real”



Fonte: Twitter Vídeos, 2020.

Dentro de um contexto contemporâneo de escola e, portanto, de Educação, acentuados por tempos de incerteza, as considerações contidas em ações preteridas de lutar, reinventar-se, estudar, buscar por si... parecem corresponder as práticas desejáveis na qual os estudantes são convocados a serem gestores de si. O entendimento de “gestão de si” estaria na esteira das teorizações daquilo que, segundo Foucault (2008) definiu como um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o *aprender a aprender* significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão configurado naquilo que é chamado de capital humano dentro da lógica neoliberalista. Para tanto, gerir o capital humano e também cognitivo dos estudantes, por exemplo, é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar as técnicas para essa autogestão. O sentido empregado ao cuidado de si estaria imbricado na

produção de relações do “sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente” (FOUCAULT, 2008, p. 31), ou seja, passa a configurar-se como uma preocupação para a existência como um todo, em todos os campos. Acentuando um valor que deve valorizar-se cada vez mais. Nessa perspectiva, o cuidado de si é uma atitude frente à vida, um gesto que deve ser contínuo.

Algumas palavras finais

Finalizamos este texto, indicando que a expressão “diferentes, desiguais e desconectados” parece-nos estar inserida entre os desafios de preservar os direitos de cidadania em um contexto de sociedade cada vez mais globalizada, e, portanto, intercultural detendo-se especificamente em reflexões das diferenças e a preocupante desarticulação dos excluídos. Desafios estes que são postos em terrenos onde o discurso de igualdade passa a ser questionado na medida em que vivenciamos e experienciamos cenários que na sua essência constituem-se em práticas repletas de contradições e diferenças. Não poderíamos deixar de encerrar nossas reflexões referindo que existem muitos outros olhares sobre o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na sociedade contemporânea, visto que é difícil incluir digitalmente uma sociedade tão díspar, na qual a desigualdade econômica e social se sobrepõe em altos índices. Remetemo-nos a peça publicitária analisada, pode-se afirmar que as projeções idealizadas de ser/estar jovens estudantes contidas nela partem do entendimento de que todos jovens candidatos, independentemente de sua região e localidade, estariam em um mesmo patamar de acessos tanto aos recursos tecnológicos quanto de contato com professores. Em razão disso a ênfase do slogan publicitário defende que “a vida não pode parar” não importando para isso sob quais condições estariam seguindo seus estudos. Mais do que isso, é preciso reiterar que a tecnologia deve estar a serviço de potencializar (e não substituir) a atuação docente bem como não pode ocupar o lugar da escola no processo de promoção da socialização.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (atualizada). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> . Acesso em Maio de 2020.

BUJES, Maria Isabel E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogia do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr/jun, p. 573 – 593, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a12.pdf> > Acesso em Julho de 2020.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pró-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 161 – 182, set/dez 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/10.pdf> > Acesso em Julho de 2020.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3a ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, nº 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo.

Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 22, nº 2, jul/dez. 1997.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais. In JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LÉVY, Pierre. A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2011.

PESCE, Lucila Maria; BRUNO, Adriana Rocha. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 349-357, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779>> Acesso em: Junho de 2020.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 9, n. 1, p.9 -21. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf> > Acesso em Junho de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Gritos, palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil. In: SILVEIRA, Rosa Hessel. (Org.). **Professoras que as histórias nos contam.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I:** novos olhares na pesquisa em Educação. DP&A, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PROJETO DE EXTENSÃO ESCOLA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA UNILAB E TRANSFORMAÇÕES MOTIVADAS PELA CRISE PANDÊMICA

Ana Paula Rabelo

Antônia Suele de Souza Alves Pereira

Daniele dos Santos Silva

Jonas Vieira do Nascimento

Introdução

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), universidade irmã da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), nascida em 2010, tem vivenciado o processo de interiorização no Maciço de Baturité, interior do Ceará, e de São Francisco do Conde, interior da Bahia.

A implementação dessa universidade federal há 10 anos possibilitou também, dentre muitas outras demandas, por meio do seu braço de extensão, formar professores e professoras dos municípios das regiões em que foi fundada, mas também das cidades que as circundam. A formação de professores como ações do ensino e da extensão universitária não é uma tarefa menor do que a pesquisa. Uma medida da relevância da extensão universitária pode ser dimensionada pela criação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, responsável pelo Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – que, em seu Artigo 3, inclui entre seus objetivos, “identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, **por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais**” (BRASIL/ Lei 10.861, 2004), considerando, dentre outros aspectos “II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a **extensão** [...]”

No Brasil, são as pró-reitorias de extensão que vão dar outra configuração de relação do saber produzido na academia com a comunidade com a qual se relaciona. Como descrevem Andrade-Duvernoy e Régnier (2012).

A criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão do Nordeste, seguido pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Universidades Brasileiras (1987), ajudou a estabelecer alguns princípios norteadores para a extensão universitária, tais como: a institucionalização da extensão no ensino superior, a

indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o caráter interdisciplinar das ações extensionistas, o reconhecimento dos saberes populares, a importante das trocas com os saberes acadêmicos e a necessidade de financiamento governamental (ANDRADE-DUVERNOY; RÉGNIER, 2012, p. 151)

Segundo Andrade-Duvernoy e Régnier (2012, p. 152), durante o período de Ditadura Militar (1964 – 1985), por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, as Pró-Reitorias de Extensão apresentam duas linhas de trabalho para os extensionistas: uma desenvolvimentista, com a articulação universidade/empresa/desenvolvimento; outra populista, com a articulação entre universidade/população, por meio da prestação de serviços. Em 2001, o Plano Nacional de Extensão Universitária (construído por meio da parceria entre o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e a Secretaria de Educação Superior/ MEC), retoma “os princípios do plano de 1987 que *rompe com o caráter assistencialista* [grifo nosso] e de prestação de serviço, e privilegia a extensão universitária como trabalho social *visando à transformação da sociedade* [grifo nosso]” (ANDRADE-DUVERNOY; RÉGNIER, 2012, p. 152).

Dos princípios norteadores de 1987 presentes no plano das extensões do Brasil (e mais tarde na Política Nacional de Extensão Universitária, maio 2012), destacamos três – “a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o caráter interdisciplinar das ações extensionistas, o reconhecimento dos saberes populares” (ANDRADE-DUVERNOY; RÉGNIER, 2012, p. 151) -, porque são pilares para a execução do nosso projeto. Associamos esses três princípios selecionados a um quarto que com eles dialoga: o(a) aluno(a) é protagonista de parte de nossas atividades, desde a escolha do tema até a apresentação de alguns dos *webseminários*. Esse foi o maior desafio. Em decorrência da pandemia do Covid-19, nosso projeto que era planejado junto com alunos (as) para ser executado apenas por professores (as) no formato de minicursos presenciais passou a ser online com a possibilidade de *webseminários* e *lives* tendo estudantes como convidados, como “Conversando com mestrando sobre pesquisas desenvolvidas” ou “Trajetórias subversivas: traçando diálogos sobre docência negra” ou, ainda, outras exclusivamente com eles (as), monitor e palestrantes.

Para as mudanças sofridas no projeto durante o ano de 2020, após a abrupta interrupção em decorrência da pandemia, esse projeto, voltado especificamente para a formação de professores do curso de Língua Portuguesa, alunos egressos e concludentes do curso de Letras- Língua Portuguesa com interesse em realizar dar continuidade aos estudos em cursos de pós-

graduação, seja *strictu* ou *lato sensu*, amparou-se no caráter interdisciplinar das ações extensionistas para migrar, em pouco tempo, para as redes sociais.

A Escola de Estudos Linguísticos da Unilab (EELU), em sua primeira fase, realizou leituras e estudos teóricos de conceitos básicos da Linguística (Estruturalismo europeu; Estruturalismo Americano; Gerativismo; Funcionalismo; Semântica e Pragmática; e Análise do Discurso), com professores(as) convidados(as) de diferentes instituições, como também busca ensaiar a escrita de projetos de pesquisa, com professores da Unilab. Nesse ano de 2019, o projeto se dividiu em duas partes: a primeira realiza minicursos teóricos e a segunda realiza a produção de projetos de pesquisa. Desta maneira, os(as) alunos(as) tem a oportunidade de dialogar com pesquisas de outros IES.

No segundo momento, realizou mais de 30 *lives* e *webseminários* utilizando as plataformas Instagram e *Google Meet*. Com a gravação para posterior exibição dos vídeos no *Youtube*.

O objetivo do presente trabalho é analisar as transformações sofridas no formato da Escola de Estudos Linguísticos da Unilab (EELU) e o seu alcance da versão presencial para a versão *online*. Para tanto, apresentaremos uma descrição das metodologias adotadas nos dois momentos do projeto, para, ao final, discutir dados levantados dos questionários respondidos pelos inscritos.

Primeira versão da Escola de Estudos Linguísticos da Unilab (EELU)

A Escola de Estudos Linguísticos da Unilab (EELU) nasceu, em 2019, da necessidade de formação de professores (as) da educação básica e estudantes unilabianos (as) egressos ou em formação no curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa. A coordenação de curso, em conversa informal, revelou uma demanda de professores (as) para o retorno a cursos de pós-graduação *strictu* ou *lato sensu*. Iniciamos com um estudo de viabilidade de cursos dessa natureza, longos e duradouros, ou seja, com encontros de mais de cinco horas de aula em um dia e com atividades agendadas para três meses.

Tão logo fizemos a primeira oferta, obtivemos inscrições de professores(as) e estudantes do Maciço, bem como da Região Metropolitana de Fortaleza, com uma inscrição inicial superior ao número de vagas ofertadas (50 vagas).

Após a realização de sete minicursos teóricos (Introdução aos estudos linguísticos 1 e 2, Estruturalismo Europeu, Estruturalismo Americano, Gerativismo, Funcionalismo, Pragmática e Análise do Discurso), foram realizados módulos práticos com objetivo analisar a capacidade de objetificar de

modo investigativo, escolhendo com clareza, a base epistemológica da pesquisa a ser desenvolvida, bem como descrevendo o método a ser utilizado. Essa etapa do projeto colaborou para a formação de professores; auxiliou no desenvolvimento da escrita do texto acadêmico, com foco na produção de projeto de pesquisa, desenvolvendo a capacidade de análise a partir de diferentes áreas da Linguística.

O projeto que tinha por objetivo aprimorar a formação de alunos(as) concluintes, egressos da Unilab e professores(as) das redes municipais e estaduais do Maciço de Baturité a fim de estimular o seu ingresso em cursos de mestrado, dando continuidade à sua formação acadêmica, priorizou, em sua primeira experiência, áreas de saberes que não foram valorizadas pelos alunos que já estão em sala de aula, da mesma forma que não foram tão empolgantes para alunos que estavam apenas fazendo revisão dos conteúdos e já sabiam que as linhas que desejavam atuar nas especializações e mestrados.

Em outras palavras, entendemos que os minicursos realizados foram voltados para a colaboração na formação de professores; no auxílio do desenvolvimento da escrita do texto acadêmico, com foco na produção de projetos de pesquisa. E também busca desenvolver e praticar a capacidade de análise a partir de diferentes áreas da linguística.

A Nova versão da EELU: Vivências de um projeto de extensão em tempos de pandemia

Em virtude da pandemia da Covid-19, vivenciada nos meses de março a outubro de 2020, as ações de ensino, pesquisa extensão universitária precisou sofrer mudanças de metodologias para que continuassem a ocorrer. Deste modo, as atividades presenciais foram suspensas, e, com a autorização da Proex, foram transformadas em aulas *on-lines*, que foram exibidas nas plataformas digitais *Instagram*, *Youtube* e *Google Meet*. A partir disto, foram convidados professores (as) da Unilab, como também de diversas outras universidades, como UECE, UFC. Os encontros foram mantidos semanalmente, com o mesmo intuito inicial, mas agora numa perspectiva interdisciplinar, com o intuito de enriquecer os diálogos e debates, procurando-se abordar, na medida do possível, temáticas relacionadas às reflexões sobre “discurso” e “linguagem”.

O primeiro módulo de 2020, teve a realização de 16 lives interdisciplinares. O modo de divulgação ainda foi muito voltado para o público interno e para a comunidade acadêmica mais próxima da nossa região. Dada a demonstração de interesse do público nesse primeiro momento, com a estimativa de alcance de 300 pessoas (quando era um evento planejado para 50),

optamos por intensificar a divulgação nas redes sociais e já ofertar o formulário eletrônico tanto por whatsapp, quanto por facebook ou Instagram.

Foto 1 – Primeiro minicurso da I EELU (2019), com a profa. Maria Eduarda Peixoto



Fonte: Arquivos do projeto de extensão.

Desta primeira turma, cinco alunos conseguiram ser aprovados no processo seletivo do Mestrado em Estudos da Linguagem, ligado ao Instituto de Linguagens e Literaturas. A possibilidade de discutir conceitos, tanto pelos alunos que estão em fase de conclusão do curso, como pelos que já concluíram há pouco ou muito tempo, foi considerada uma oportunidade única. Para eles, desse grupo, o estudo regular em grupo facilitou criar uma rotina de leituras com condições de tirar dúvidas com os professores(as) em sala de aula. O ponto negativo desse primeiro módulo foi que cada módulo só consegue atingir 50 estudantes e os dois módulos por anos 100.

O resultado do segundo módulo ainda em andamento é que, com apenas sete eventos já alcançamos quase 1.000 pessoas de diferentes instituições e de diferentes estados (a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, das secretarias de educação de Pernambuco e de diferentes municípios do Ceará). É necessário fazer uma avaliação sobre a nova forma de implementação do projeto, inclusive considerando a

realização de atividades híbridas, com cursos no formato da primeira escola e outros que possam dialogar com o público que já está acostumado com as *lives* que ocorrer regularmente nas tardes de sexta.

Um aspecto positivo do novo formato foi a flexibilidade da escolha de temas. Isso ocorreu não somente entre pesquisadores da Linguística, mas também com convidados de outras áreas. Conversamos sobre Cinema, Literatura, Comunicação, Sociologia, entre outros.

Quadro 1 – Flexibilidade na escolha de temas e palestrantes



Fonte: Material criado pela assessoria de comunicação da Unilab (imagem 1) e pelo grupo de extensão (imagem 2)

Apesar das mudanças ocorridas com a metodologia do projeto, o resultado foi positivo, uma vez que conseguimos, além de apresentar o projeto para um grande público interno e externo, também conseguimos incentivar professores a participarem de atividades acadêmicas. Esse retorno do professor da educação básica à universidade, mesmo que seja ainda muito inicial, é fundamental para uma relação dialógica entre dois grandes espaços de produção de saberes. O espaço teórico e ao mesmo tempo de formação de novos profissionais que entrarão em sala de aula e o espaço em que os profissionais formados ainda sentem a necessidade de beber em conteúdos pelos quais passaram muitas vezes sem o aprofundamento devido.

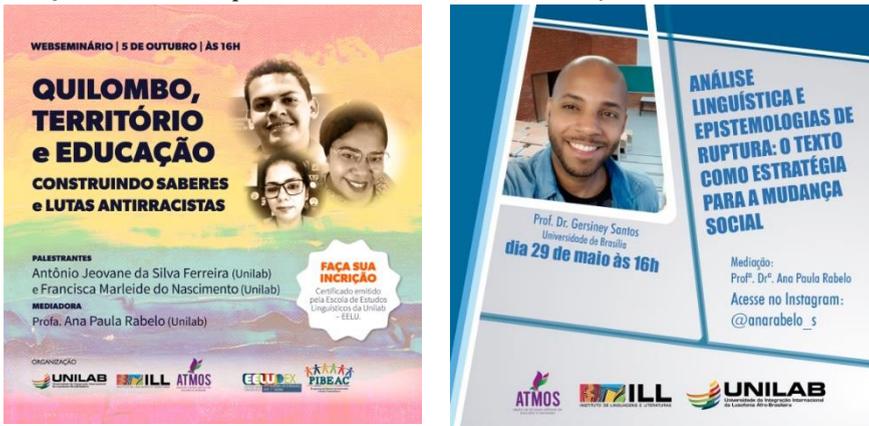
O grupo de extensão em ação avaliou que alcançamos os objetivos, porque estimulamos o desejo por uma educação crítica e por uma forma de construção de saber coletiva e dialógica, de um saber que é intercultural e interdisciplinar. Nessa perspectiva, entendemos que a nossa função de preparar mais adequadamente para a leitura de textos se realizou com sucesso,

pois a liberdade de pensar e escolher os caminhos teóricos que vão ser usados em sala é também uma escolha individual dos professores, mas precisa passar pela construção coletiva do espaço onde atua.

Como suporte teórico e para o desenvolvimento do projeto, o embasamos com os pressupostos de Paulo Freire (1967; 1987; 1992; 2000), quanto noções de extensão universitária (GADOTTI, 2017) e também sobre a importância da formação continuada (WENGZYSKI; TOZETTO, 2012), estas referências foram imprescindíveis para que o projeto se pautasse e se construísse em um formato de ensino horizontal possibilitando que os alunos(as) pudessem ter a oportunidade de continuar com seus estudos acadêmicos.

A experiência de desierarquizar o espaço do projeto, trazendo outras vozes - além de professores(as) - para o palco foi uma tarefa desafiadora, mas prazerosa. Tivemos a presença de professores como Guilherme Veiga Rios e a estudante de graduação Daniele Silva.

Quadro 2 – Desierarquizando saberes: de discentes da instituição a docentes convidados



Fonte: Material criado pela assessoria de comunicação da Unilab (imagem 2) e pelo grupo de extensão (imagem 1)

Foram essas mudanças que trouxeram a professora Suele Alves para próximo do projeto, de modo a possibilitar a criação de uma outra escola: Escola de Estudos em Linguagem e Sociedade (EELES). Assim, a partir de 2021, o curso de Letras - Língua Portuguesa da Unilab poderá dispor de duas escolas de formação continuada: a primeira voltada especificamente para os estudos em linguística, coordenada pela professora Suele Alves, e a segunda pautada no diálogo entre linguagem e sociedade, coordenada pela professora Ana Paula Rabelo.

Resultados e discussão

A extensão universitária assume um dos três pilares que constrói as instituições de ensino superior (*ensino, pesquisa e extensão*) e ainda assume um papel transformador:

É como se a Extensão Universitária pudesse iniciar um processo de transformação da universidade como um todo. A universidade que temos está muito centrada no ensino e na pesquisa e, por meio de um novo paradigma da Extensão Universitária, a própria universidade pudesse ganhar um novo sentido (GADOTTI, 2017, p.3)

Sendo assim, a transformação social é o objetivo central e prático da extensão universitária. A transformação se dar a partir do contato e vínculo que estabelecemos com a comunidade, havendo uma troca entre ambos, onde a universidade pode contribuir para a comunidade, seja ela intelectual, recreativa, social e outros, como também a comunidade pode nos oferecer novos horizontes e ainda na construção humana dos extensionistas, assumindo um valor social.

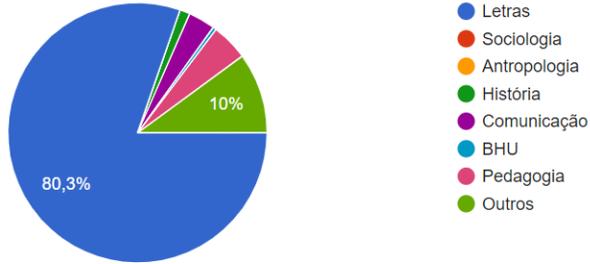
Podemos perceber como a relação que a comunidade pode estabelecer com a universidade é rica, onde ambas têm a contribuir com a formação humana e transformação social, e ainda perceber o valor que cada agente social ocupa dentro deste espaço, como o sair para fora, é importante, muitas das vezes o que se produz na academia, fica na academia, sem ter a oportunidade de se compartilhar com quem está fora destes muros, sendo um diálogo fechado, a extensão vem romper com esta barreira, abrindo o diálogo e falando com quem e sobre quem produzimos, e ainda sobre reconhecer que a comunidade também tem algo a nos oferecer, reconhecer este ponto, é reconhecer também a diversidade de saberes.

O primeiro passo foi o desafiador convívio de alunos (as) de muitos cursos. A cada *webseminário*, a coloração se modificava às vezes mais de Letras, às vezes mais de Pedagogia, às vezes de outros cursos não especificados em nosso questionário. A única certeza que tínhamos a cada novo encontro é que o público seria diferente de todos os outros, sempre novo, sempre outro.

Gráfico 1 – Formação dos inscitos no *webseminário* “Discurso de ódio”

Qual o seu curso?

239 respostas



Diante dessa diversidade, buscamos também pensar nosso projeto de extensão a partir das concepções Freiriana de Educação, com Paulo Freire e suas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia” e “Educação como prática da Liberdade”, buscamos dialogar com bell hooks (2019), e buscamos pensar o diálogo e autonomia da comunidade no desenvolvimento do projeto e ainda podemos perceber o sentido de ação proposto por Freire.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p.40)

Essa educação libertadora, emancipadora, em que os sujeitos vão pensando outra forma de ser e de viver o mundo também passa pela reflexão crítica de problemas naturalizados, questões que o senso comum naturalizou no dever ser cotidiano. Lançar luz nessas questões não é algo novo, não é revolucionário, mas pode ser um caminho para a libertação. Uma decisão que cada um e que cada uma pode tomar por si.

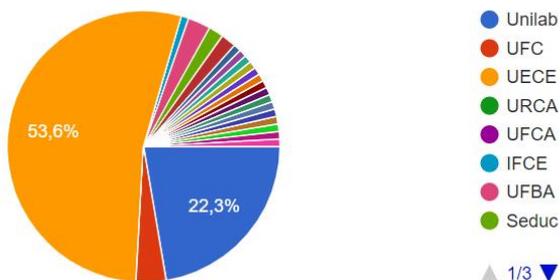
As provocações geradas em nossos encontros foram convidando pessoas de outras instituições e de outros estados. Assim, além da Unilab, tivemos a Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Regional do

Cariri (URCA), Universidade do Vale do Acaraú (UVA), Instituto Federal do Ceará (IFCE), dentre outras.

Gráfico 2 – Formação dos inscritos no *webseminário* “Linguística Aplicada em contexto de Educação como prática para a liberdade”, com as professoras Helenice Araújo e Sandra Gadelha.

Instituição

112 respostas



Fonte: Formulário Google Docs

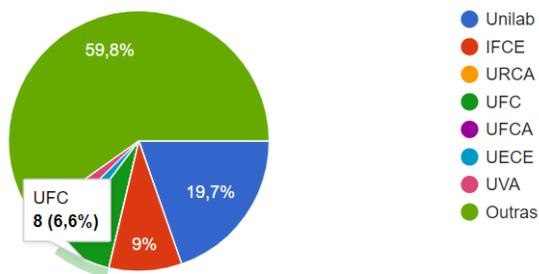
Nesse primeiro evento, conseguimos participação de professores da educação básica tanto do Ceará, quanto de Pernambuco. Como as duas professoras eram da Universidade Estadual do Ceará, houve uma participação maior de estudantes da UECE. As professoras Helenice Araújo e Sandra Gadelha são da mesma instituição: UECE. Contudo, atuam em campos e cursos diferentes. A primeira é do curso de Letras, do campus de Fortaleza e a segunda é da Pedagogia, do campus de Limoeiro. Essa diversidade movimentou alunos(as) dos dois campi, incluindo a participação de estudantes de Quixadá.

No primeiro momento, não foi uma estratégia convidar os professores a partir de seus locais de fala. O convite vinha pelos temas de estudo, mas esse aspecto passou a ser considerado para eventos futuros.

Gráfico 3 – Formação dos inscritos no *webseminário* “Diálogos sobre Clarice”, com o Prof. Paulo Germano Albuquerque

Instituição

122 respostas



Fonte: Formulário Google Docs

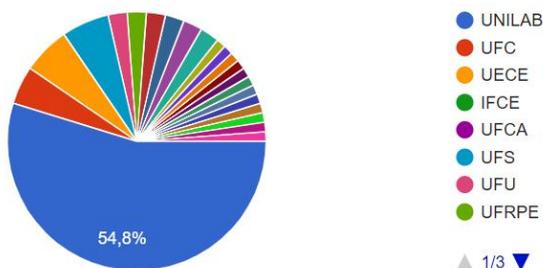
O professor convidado era psicólogo e coordenador do curso de psicologia de uma universidade particular da cidade de Fortaleza, o maior número de inscritos são de outras instituições. Nesse dia, como iria ser apresentada a obra de Clarice Lispector, deixamos aberto para alunos do ensino médio. Contamos com a presença de pessoas do Rio de Janeiro e de Minas Gerais.

A forma de mobilização também foi sofrendo modificação. Passamos a entrar em contato diretamente com as escolas e funcionários das secretarias de Educação do município de Redenção, Aracoiaba e Barreira para apresentar os temas com antecedência para que fizessem o planejamento da possibilidade de participação tanto de professores quanto de estudantes.

Gráfico 4 – Formação dos inscritos no *webseminário* “Trajetórias Subversivas: traçando diálogos sobre docência negra”, ministrado pelos alunos de graduação Sara Maria, Ruth Rodrigues e Renato Alexandre.

Instituição

84 respostas



Fonte: Formulário Google Docs

Neste dia, a diversidade de instituições abarcou a Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal do Sergipe, Universidade Federal de Uberlândia, dentre outras.

As experiências online possibilitaram um alcance muito maior com um número mais diversificado de participantes, tanto de cursos diferentes, quanto de universidades diferentes. O diálogo com pesquisadores e extensionistas de outros estados também possibilitou reavaliar o formato do projeto tanto em conteúdo, quando na forma de apresentação.

Considerações finais

Apesar de todas as mudanças ocorridas com a metodologia do projeto, o resultado foi positivo, uma vez que conseguimos, além de apresentar o projeto para um grande público interno e externo, também conseguimos incentivar professores a participarem de atividades acadêmicas. Esse retorno do professor da educação básica à universidade, mesmo que seja ainda muito inicial, é fundamental para uma relação dialógica entres dois grandes espaços de produção de saberes. O espaço teórico e ao mesmo tempo de formação de novos profissionais que entrarão em sala de aula e o espaço em que os profissionais formados ainda sentem a necessidade de beber em conteúdos pelos quais passaram muitas vezes sem o aprofundamento devido.

Como afirma Marilena Chauí (2001), a universidade não está dissociada da sociedade. É fruto dela e é produtora do saber que a estrutura, sendo, portanto, peça fundamental do sistema que opera no Estado. Viver a universidade aberta, democrática, é um caminho para que as outras estradas (pesquisa e ensino) também tenham experiências similares. Segundo Jezine (2006), a extensão tem um compromisso social com a sociedade.

Foi assim que vivemos as escolas de formação e assim que pensamos fazê-las vida nos próximos anos: abertos para um público diverso e desejoso desse diálogo tão prazeroso. O projeto permanecerá ativo no ano de 2021, como já afirmado anteriormente, com duas linhas: a Escola de Estudos Linguísticos da Unilab (EELU) e a Escola de Estudos em Linguagem e Sociedade (EELES).

Financiamento e agradecimentos

O presente projeto foi aprovado com o número de processo 06305/2020, referente ao edital PIBEAC 2020-LÍNGUAS E COMUNICAÇÃO (Programa de Bolsa de Extensão, Arte e Cultura) e teve como bolsistas a aluna Daniele dos Santos Silva (bolsista) e o estudante Jonas Vieira do Nascimento (bolsista voluntário). Agradecemos à Capes pelo incentivo ao desenvolvimento de ações de extensão.

Referências bibliográficas

ANDRADE-DUVERNOY, D.; RÉGNIER, JEAN-CLAUDE. A educação como princípio indissociável da extensão universitária, do protagonismo juvenil e da coesão social: o caso da rede coque vive. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 5, p. 149-164, 2012.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, 29/11/1968, p.10369.

BRASIL/UNILAB. Resolução Nº 27/2011, de 12 de dezembro de 2012. Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura. Disponível em:

<http://www.unilab.edu.br/pro-reitoria-de-extensao-arte-e-cultura/>
Acesso em: 16/maio/2018.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo. Editora Unesp, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Editus, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> Acesso em:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 [1967].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 [1921].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 16ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000 [1996].

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire. 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso em: setembro de 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

JEZINE, Edineide. **A Crise da universidade e o compromisso social da Extensão Universitária**. João Pessoa, editora da UFPB, 2006.

WENGZYSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, IX. 2012 Caxias do Sul.

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O RUÍDO NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

Camila Baldissera

Ângelo Brignol de Oliveira Thomazi

Valdete Alves Valentins dos Santos Filha

Introdução

A Constituição Federal de 1988 apresenta em seu texto uma visão ampliada do conceito de saúde traçado pela Reforma Sanitária, que anteriormente era fundamentada pela teoria da determinação social do processo saúde-doença (BRASIL, 1988; AMARAL; PONTES; SILVA, 2014). Com vistas a ajustar-se nas novas perspectivas, fazia-se necessário que tal conceito fosse difundido a fim de que fosse incorporado nos serviços de saúde e na formação profissional.

A Educação Popular em Saúde (EPS), é um processo que constrói o conhecimento em saúde e preza pela apropriação da temática por parte da população, valorizando a teoria a partir da prática e não a teoria sobre a prática. A mesma envolve o profissional da saúde e a comunidade, distanciando-se de práticas verticais e leva em consideração o conhecimento popular aliado ao científico (FALKENBERG et al., 2014).

As campanhas de conscientização é um recurso de EPS utilizado no mundo todo, e devem englobar atividades sistematizadas que envolvam a comunidade e a população acadêmica na elaboração e organização do conhecimento, para que juntas pensem de forma autônoma em saúde, com o objetivo de favorecer a responsabilização consciente por si e pela coletividade.

Como exemplo de campanha de conscientização, feito por pessoas para as pessoas, por meio do envolvimento da comunidade geral e a científica, citamos o *International Noise Awareness Day* (INAD), Dia Internacional de Conscientização sobre o Ruído, que visa fortalecer a saúde geral e especialmente a auditiva por meio da conscientização da população brasileira sobre o ruído e seus efeitos. Isso inclui conscientização sobre os efeitos do ruído na saúde, na qualidade de vida, no meio ambiente, bem como a conscientização

sobre a responsabilidade de cada um em reduzir o ruído gerado pelas atividades diárias.

Nesse sentido, a educação possui importância inegável para a promoção da saúde, sendo utilizada como veículo transformador de práticas e comportamentos individuais, no empoderamento e bem-estar dos usuários.

Educação Popular em Saúde

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 1996), Educação em Saúde (ES) significa:

Um processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades. (BRASIL, 1996).

Além de contribuir para a promoção a saúde, mudar hábitos e ensinar sobre autocuidado, a educação é um meio para facilitar o entendimento e realizar a capacitação da comunidade. Permite a utilização de diferentes métodos com diversos objetos e recursos, como os materiais educativos atemporais e gráficos, explanando meios de conhecimentos e habilidades em saúde (SOUSA, 2012).

Ações que atuem sobre os determinantes sociais do processo saúde-doença e promovam qualidade de vida são fundamentais para a melhoria da saúde da população e o controle de doenças e agravos. No entanto, a ES tem seu início como um processo elitizado, o qual isentava os profissionais de saúde quanto a responsabilidade sobre as condições de saúde ou de adoecimento da população e culpabilizava os usuários. As transformações sanitárias fizeram com que a ES passasse promover mudanças de comportamentos e a melhora na saúde da população a partir de sua nova configuração, que compreendia a prevenção de doenças e agravos e não somente a cura (MACIEL, 2009).

O movimento que levou à EPS foi protagonizado por Paulo Freire, na década de 1960, o qual fez que a participação e o saber da população fossem incorporados nas práticas da ES, levando a processos educativos democráticos e compartilhados (STOTZ, 2014).

A Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS) do Sistema Único de Saúde, além de ratificar a responsabilidade com o tripé do sistema – formado pela universalidade, a equidade e a integralidade –, propõe:

[...] uma prática político-pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos [...]. (BRASIL, 2013).

Dentre as diretrizes da PNEPS, encontra-se a construção compartilhada do conhecimento. Este princípio é baseado nos processos comunicacionais e pedagógicos que envolvem pessoas e grupos de saberes, culturas e inserções sociais diferentes, sob o prisma da compreensão e transformação das ações de saúde – desde suas dimensões teóricas, políticas e práticas – de modo coletivo (BRASIL, 2013).

Portanto, a conscientização é um compromisso histórico, o qual implica no engajamento para que a população adote o papel de sujeito que (re)faz o mundo (FREIRE, 1980).

O ruído e seus efeitos no ser humano

O ruído é uma energia acústica audível que pode ser prejudicial ao bem-estar fisiológico e/ou psicológico da população, normalmente associa-se a um som indesejável (ANDRADE; LIMA; SOARES, 2015). Configura-se como um sinal acústico aperiódico, proveniente da exposição excessiva a vibrações de diferentes frequências, sem relação entre elas mesmas (MELLO, 1999). A exposição ao ruído pode acontecer desde muito cedo em decorrência de hábitos nocivos de gestantes ou exposição ao ruído das maternidades e/ou unidades de tratamento intensivo neonatais (GERHARDT; ABRAMS, 2000), também é encontrado no tráfego – rodoviário, ferroviário e aéreo – (PINTO et al., 2013), em lugares inusitados como hospitais (OLIVEIRA; ARENAS, 2012), em áreas de lazer, nas próprias residências (LIGOCKI; TEIXEIRA; PARREIRA, 2008), pela utilização de dispositivos sonoros individuais (MELLO; SANTOS FILHA, 2019) e, além disso, é um dos agentes físicos mais presentes nas atividades desenvolvidas em ambientes ocupacionais é o ruído (SCHETTINI, 2014).

Conforme a Norma Regulamentadora 15, a exposição ao ruído em ambientes de trabalho deve respeitar o máximo recomendado, levando em consideração a intensidade, o tipo de ruído e o tempo de exposição diária (BRASIL, 1978). Caso excedam os limites permitidos podem lesionar o sistema auditivo dos trabalhadores e assim, desencadear uma Perda Auditiva Induzida pelo Ruído (PAIR). A mesma é caracterizada como a alteração dos limiares auditivos, do tipo neurossensorial, bilateral, simétrica e de caráter irreversível (BARCELOS; DAZZI, 2014) em consequência da exposição ocupacional a níveis de pressão sonora elevados (OLIVEIRA; SANTOS;

RABELO; MAGALHÃES, 2015). Dentre as perdas auditivas, a PAIR é a patologia prevenível mais comum, porém, os indivíduos percebem essa perda quando sua relação com as demais pessoas é afetada, pelo prejuízo na comunicação (PHANEUF; HÉTU, 1990).

A exposição excessiva ao ruído sem proteção adequada pode acarretar diversos problemas relacionados à saúde e ao bem-estar (CAVALCANTE; FERRITE; MEIRA, 2013). São necessárias medidas de proteção à saúde e manutenção da segurança para a prevenção da PAIR e demais efeitos provocados pelo ruído – como o zumbido, as alterações do sono, os transtornos da comunicação, neurológicos, vestibulares, digestivos, comportamentais, cardiovasculares e hormonais (SONEGO; SANTOS FILHA; MORAES, 2016). Em ambientes laborais passíveis de riscos ocupacionais, são obrigatórias algumas medidas de controle coletivas e individuais para a prevenção de acidentes, tais como a implementação de medidas ambientais e/ou administrativas, e o uso equipamento de proteção individual, respectivamente (SILVA et al., 2018).

A educação voltada à saúde auditiva leva o sujeito a compreender como seu comportamento e o ambiente no qual está inserido o influenciam, tanto acerca de sua saúde quanto na busca por soluções para a melhora de seu bem-estar. As ações educativas conscientizam a população sobre as consequências da exposição a agentes de risco para a saúde e quais medidas preventivas são possíveis de serem alcançadas (DANTAS; HIGUCHI, 2013).

Dia Internacional de Conscientização sobre o Ruído

O *International Noise Awareness Day* teve seu início no ano de 1995, nos Estados Unidos, idealizado pela *Center for Hearing and Communication* devido à preocupação com o crescente impacto do ruído na saúde do ser humano (NADLER, 2020). No Brasil, o Dia Internacional da Conscientização sobre o Ruído, surgiu em 2008 a partir da mobilização de voluntários e do apoio da Academia Brasileira de Audiologia e da Sociedade Brasileira de Acústica (INAD BRASIL, 2020).

No município de Santa Maria, trata-se da Semana de Conscientização sobre o Ruído, realizada há 12 anos promovida pelo Programa de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – intitulado por: “O ruído nosso de cada dia: Fonoaudiologia e interdisciplinaridade na construção do conhecimento científico-cultural e na promoção da saúde”. Através do envolvimento de um grupo – consciente dos danos evitáveis causados pelo ruído, com anelo de propor soluções e desenvolver ações de promoção de saúde na comunidade em que reside – composto estudantes de diferentes

cursos de Graduação, principalmente de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Engenharia Acústica e do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação da UFSM, abrange o ensino, a pesquisa e a extensão – e fortalece a interdisciplinaridade entre os cursos, incentivando uma maior preocupação e engajamento dos alunos com a problemática do ruído.

Durante o ano, a comissão organizadora realiza reuniões para a elaboração dos materiais informativos acerca dos assuntos abordados, seleção de estabelecimentos comerciais, instituições públicas e privadas de ensino básico e médio, assim como profissionalizantes, para as intervenções e as palestras são debatidas e construídas junto aos acadêmicos. Além disso, a comissão realiza capacitações prévias com os acadêmicos na condição de participantes, onde há um treinamento da equipe que atuará nos eventos, visando formar e informar questões teóricas, práticas e sociais nos assuntos abordados na campanha.

Ao longo da trajetória, as ações que foram realizadas no Programa de Extensão englobaram diversas atividades, tais como: palestras educativas, atividades lúdicas sobre o tema em questão, aplicação de instrumento para o conhecimento do conteúdo abordado pelo público alvo, realização de avaliação auditiva e medição de ruído, além da elaboração e distribuição de materiais informativos acerca dos assuntos abordados, voltados à promoção de saúde e conhecimentos socioculturais adaptados à população em geral.

Ilustração 1 – Palestra aos trabalhadores de um Restaurante Universitário de uma Instituição Pública de Ensino Superior



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Ilustração 2 – Estande em um Shopping Center do município de Santa Maria



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Ilustração 3 – Intervenção em uma biblioteca de uma Instituição Pública de Ensino Superior



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

O formato presencial é a marca registrada do desenvolvimento do Programa de Extensão, entretanto, no ano de 2020, a pandemia por COVID-19 impossibilitou que as ações educativas nesse formato fossem realizadas, considerando a necessidade do isolamento/distanciamento social no município de Santa Maria e o adiamento de aulas, eventos e atividades presenciais na UFSM. Assim, a Comissão Organizadora optou por ressignificar as atividades, promovendo-as em ambiente virtual por meio de ações educativas inovadoras, baseadas em uma série de conteúdos científicos e interativos de conscientização sobre o ruído e os seus efeitos deletérios.

A reflexão acerca dos efeitos do ruído na saúde, na qualidade de vida e no meio ambiente foi de grande importância para a comunidade alcançada pelas redes sociais. Por meio das ações, foi possível esclarecer sobre a responsabilidade de cada um em reduzir o ruído gerado pelas atividades diárias, ressaltando o lema anual do evento, “Trabalho com Ruído, Saúde em Perigo”. Ademais, proporcionou o fomento de inúmeras questões relacionadas à saúde e qualidade de vida de crianças, jovens, adultos e idosos, mas principalmente dos trabalhadores, visto que os prejuízos causados pelo excesso de ruído são imensos e não se restringem a apenas uma faixa etária.

Conclusão

A EPS envolve os processos de informação, de comunicação e de participação popular nas práticas educacionais, sob uma visão coletiva de ensino. Além disso, vai além de uma perspectiva apenas educativa, pois reconhece as possibilidades dos indivíduos se refazerem a partir do conhecimento construído.

Sabendo dos efeitos deletérios do ruído do ser humano, percebe-se a necessidade de que haja ações de conscientização sobre a exposição indiscriminada ao ruído, ao exemplo da EPS e ações extensionistas. O Programa de Extensão da UFSM, que compreende as ações realizadas anualmente durante a semana do INAD, atua como um crescente processo de capacitação da população do município de Santa Maria. Propõe que a saúde seja feita de modo democrático, através da participação dos sujeitos na construção do conhecimento em saúde e da aproximação da população com a comunidade científica.

Agradecimentos

Agradecemos à Comissão Organizadora do Dia Internacional de Conscientização sobre o Ruído e a todos que já participaram ou contribuíram de alguma forma com o andamento do Programa de Extensão “O ruído nosso de cada dia: Fonoaudiologia e interdisciplinaridade na construção do conhecimento científico-cultural e na promoção da saúde”.

Referências bibliográficas

AMARAL, M. C. S.; PONTES, A. G. V.; SILVA, J. V. O ensino de Educação Popular em Saúde para o SUS: experiência de articulação entre graduandos de enfermagem e Agentes Comunitários de Saúde. **Interface**, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 1547-1558. 2014.

ANDRADE, W. T. L.; LIMA, M. A. R.; SOARES, J. F. R. Queixas auditivas de trabalhadores de uma indústria cerâmica da cidade de João Pessoa/PB. **CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 1874-1881. 2015.

BARCELOS, D. D.; DAZZI, N. S. Efeitos do MP3 player na audição. **CEFAC**, São Paulo, n. 16, v. 3, p. 779-791. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 2761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. **Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria n. 3.214, de 6 de julho de 1978. Normas regulamentadoras de segurança e saúde no trabalho (NR-15): atividades e operações insalubres. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 1978.

CAVALCANTE, F.; FERRITE, S.; MEIRA, T. C. Exposição ao ruído na indústria de transformação no Brasil. **CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 1364-1370. 2013.

DANTAS, A. N. M.; HIGUCHI, M. I. G. Abordagem dos profissionais de saúde frente ao programa de prevenção de perda auditiva no polo industrial de Manaus. **CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1418-1426. 2013.

FALKENBERG, M. B. et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 847-852. 2014.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

GERHARDT, K. J.; ABRAMS, R. M. Fetal exposures to sound and vibroacoustic stimulation. **Journal Perinatology**, United States, v. 20, n. 8, p. 21-30, 2000.

LIGOCKI, C. G.; TEIXEIRA, A. P. V.; PARREIRA, L. M. M. V. Efeito da exposição a elevados níveis de pressão sonora sobre o organismo de trabalhadores de praça de alimentação de shopping center. **16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia**, Campos do Jordão, 2008.

MACIEL, M. E. D. Educação em Saúde: conceitos e propósitos. **Cogitare**, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 773-776. 2009.

MELLO, A. **Alerta de Ruído Ocupacional**. 1999. 62 p. Monografia (Especialização em Fonoaudiologia Clínica) – CEFAC, Porto Alegre, 1999.

MELLO, A. S.; SANTOS FILHA, V. A. V. Dispositivo sonoro individual e alteração auditiva precoce: direcionamento à reflexão por meio de ação educativa. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 12, p. 1-23, 2019.

NADLER, N. Support 2020 Noise Awareness Day. **The Hearing Journal**, United States, v. 73, n. 4, p. 6. 2020.

OLIVEIRA, C. R. D.; ARENAS, G. W. N. Exposição Ocupacional a Poluição Sonora em Anestesiologia. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, Campinas, v. 62, n. 2, p. 253-261, 2012.

OLIVEIRA, R. C. et al. O impacto do ruído em trabalhadores de Unidades de Suporte Móveis. **CoDAS**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 215-222. 2015.

PHANEUF, R.; HÉTU, R. An epidemiological perspective of the causes of hearing loss among industrial workers. **Journal of Otolaryngology**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 31-40. 1990.

PINTO, D. N. et al. Impacto do ruído de tráfego: estudo de caso no bairro de Lagoa Nova, Natal-RN. **Revista Eletrônica de Engenharia Civil**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 28-37. 2013.

SCHETTINI, C. F. L. **Avaliação da Exposição ao Ruído Ocupacional em Galpões de Triagem de Resíduos Recicláveis**. 2014. 69 f. Monografia (Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SILVA, F. S. et al. A importância da utilização dos equipamentos de proteção individual e coletiva na prevenção de acidentes. **Ambiente Acadêmico**, Cachoeiro de Itapemirim, v. 4, n. 1, p. 123-139. 2018.

SOBRE NÓS. In: INAD. Brasil, 2020. Disponível em: <<http://inadbrasil.com/sobre-nos/>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SONEGO, M. T.; SANTOS FILHA, V. A. V.; MORAES, A. B. Equipamento de proteção individual auricular: avaliação da efetividade em trabalhadores expostos a ruído. **CEFAC**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 667-676. 2016.

SOUSA, G. R. **Tecnologia educativa em saúde para pacientes em tratamento hemodialítico**. 2012. 107 p. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2012.

STOTZ, E. N. Educação Popular e Saúde e democracia no Brasil. **Interface**, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 1475-1486. 2014.

A EXPERIÊNCIA E O ESPAÇO DADO PARA A MULHER AFRO-AMERICANA EM *VOLTAR PARA CASA*, DE TONI MORRISON

Raphael de Andrade Lima Amorim

Introdução

Por que devemos desenvolver uma análise que busque observar as representações da mulher afro-americana no romance *Voltar para casa* (2016), da autora norte-americana Toni Morrison (1931 – 2019)? Compreendemos que a importância de analisar a obra em questão está, em particular, no fato de que Morrison parece estar comprometida com a representação e a condição das mulheres afro-americanas nos Estados Unidos. O romance a ser analisado narra histórias de um contexto criado pela autora, que apresenta um passado de povos que estiveram historicamente à margem da cultura norte-americana.

Em *Voltar para casa*, o personagem Frank Money volta da Guerra da Coreia e passa a viver em conflito com suas perturbações interiores causadas por essa guerra: encontra-se perturbado por ter sido um sobrevivente e pelas atos terríveis que cometeu. Ao defrontar-se com um país racista, o personagem reluta em voltar para sua cidade natal na Georgia, onde deixou sua irmã mais nova, Ycidra. Já Ci, como essa personagem fica conhecida na obra, sobreviveu por anos diante das dificuldades causadas pela ausência do irmão, numa sociedade machista e opressora. Nesses caminhos tortuosos do romance, encontramos os irmãos e, com o retorno de Frank, podemos compreender o peso do regresso da guerra em sua vida e a dura vida de uma mulher negra numa sociedade misógina e racista.

A análise da obra de Toni Morrison enfoca a representação da mulher afro-americana, inserida, no romance, numa sociedade machista, na obra *Voltar para casa*. As obras da autora norte-americana ficcionalizam as relações raciais nos Estados Unidos e questionam os apagamentos da violência dos registros históricos e como esses fatos devem ser cada vez mais debatidos. Morrison nos leva a compreender que o passado resultou numa narrativa complexa, que trata as histórias de seus personagens a partir de suas marcas traumáticas, as quais são impostas a esses indivíduos pelo (a) destino/condição histórica. Apesar de a narrativa ter como foco a vida de Frank

Money, é importante frisar que a autora norte-americana nos entrega também uma personagem forte, que se sobressai em sua narrativa.

Segundo Zinani (2013), considerando que a crítica feminista procure definir o sujeito-mulher, devemos verificar como esse sujeito se apresenta e é apresentado. O exercício que aqui propomos não só revê, mas questiona como é construída a identidade feminina e em função de quais valores apresentados na obra.

Os estudos pós-coloniais também aparecem em nosso trabalho como ponto fundamental e necessário. Esses trabalhos se desenvolveram sobre um discurso colonialista, abrangente em obras de Edward Said (1935-2003), Gayatri Spivak (1942 -) e Homi Bhabha (1944 -); porém, só usariam esse termo mais tarde, nos anos de 1990. Para Santos (2010), a literatura pós-colonial abarca uma grande quantidade de textos, que focalizam as experiências coloniais, escritos por metropolitanos, crioulos, indígenas, durante o período colonial. Em nossa análise, esses estudos vão nos auxiliar a problematizar as questões de poder, gênero, raça, subordinação, entre outros, possivelmente encontrados na narrativa.

Toni Morrison

A escritora afro-americana Toni Morrison (Chloe Ardelia Wofford) nasceu em Lorain, Ohio, nos Estados Unidos, em 1931, e faleceu em 2019. Formou-se em Inglês na Howard University, uma universidade tradicionalmente negra, situada em Washington D.C., em 1953, e fez mestrado na mesma área na Cornell University, em Ithaca, Nova York, desenvolvendo uma pesquisa sobre a alienação e o suicídio nas obras de William Faulkner e Virginia Woolf, cujos estilos literários a influenciaram posteriormente em sua carreira como escritora (BRODEY; MALGARETTI, 2002). Depois de lecionar na Texas Southern University e na própria Howard University, Morrison foi contratada pela editora Random House, em 1968, com o propósito de editar trabalhos de autores majoritariamente negros.

Além de trazer grandes contribuições para a divulgação da cultura afro-americana, a partir da publicação de um número considerável de obras de autores como Angela Davis (1944 -), Toni Cade Bambara (1939-1995) e Gayl Jones (1949 -), Morrison exerceu um papel muito importante na formação do cânone desse campo de estudos. Um dos projetos organizados pela autora e por quatro outros editores – *The Black Book* (1974) – aborda a trajetória de vida de descendentes de africanos em solo estadunidense através de fotos, receitas, cartas, certidões de nascimento e recortes de jornal.

Sua escrita dialoga com uma multiplicidade de influências, como obras das autoras Eudora Welty (1909-2001) e Marguerite Duras (1914-1996), romances latino-americanos e, sobretudo, fontes africano e afro-americano. Assim, a literatura de Morrison contribuiu de modo inovador para o campo da literatura produzida por negros nos Estados Unidos, se pensarmos que nenhum escritor afro-americano fez o que ela fez, tornou-se referência dentro de seu campo de estudo e abriu caminhos para as novas gerações:

Durante os anos 60 e 70, começou a ser produzida, nos Estados Unidos, uma literatura importante, que incluía judeus, afro-americanos, nativo-americanos, hispânicos, asiáticos-americanos, homossexuais, e assim por diante. Talvez, o que realmente conecte esses grupos seja o interesse pelo tema da individualidade. No entanto, pensando na literatura de Morrison, ela veio escrevendo sobre as experiências das pessoas negras desde os tempos da escravidão até os dias atuais; sua poética é realista e nunca ignora o horror e as tragédias da vida relacionados ao povo negro. (BRODEY; MALGARETTI, 2002, p. 348, tradução nossa).

Morrison produziu uma variedade de gêneros ao longo dos anos, incluindo romances – *The Bluest Eye* (1970), *Sula* (1973), *Song of Solomon* (1977), *Tar Baby* (1981), *Beloved* (1987), *Jazz* (1992), *Paradise* (1998), *Love* (2003), *A Mercy* (2008), *Home* (2012) e *God Help the Child* (2015) –, pelos quais a autora é mais conhecida. Além desse gênero, ela também escreveu obras de literatura infantil, contos, ensaios, livros de crítica literária e peças teatrais. Tama-nha produção tem-lhe rendido uma variedade de prêmios literários, como o Pulitzer Prize, por *Beloved* (1988), tendo Morrison sido a primeira escritora negra a receber o Prêmio Nobel de Literatura, em 1993. Obteve também traduções de seus livros para vários idiomas. Neste trabalho, por exemplo, utilizamos as traduções brasileiras de *A Mercy – Compaixão* (2009) – e *Home – Voltar para casa* (2016) – para nossas análises.

É interessante ressaltar que, em relação às suas obras, elas apresentam uma forma peculiar de narrativa, utilizando-se de técnicas de fluxo de consciência, múltiplas perspectivas e cronologia não linear. Os personagens são, em grande parte, negros, e, através deles, a autora revela as lutas individuais e coletivas dos afro-americanos em uma sociedade hegemônica branca.

Diante disso, a literatura de Morrison demonstra a necessidade de destacar a realidade do povo negro, tradicionalmente omitido da história oficial, com o objetivo de que leiamos algo que ainda não havia sido escrito.

Outra característica marcante de sua escrita é o uso de uma linguagem que busca evidenciar a tradição oral, pertinente ao contexto afro-americano, além da ampliação do cenário da crítica literária, propondo uma teorização

que ilumina uma tradição negra estadunidense marcada, ao mesmo tempo, por uma relação com e por uma subversão de valores dominantes brancos.

Questão dos afro-americanos: a difícil missão de traduzir a dor do outro

Os engajamentos sociais e as lutas contra várias formas de discriminações estão sendo observados há um bom tempo. No entanto, as lutas diárias contra o racismo são bem mais dolorosas e exaustivas porque parecem ser mais difíceis de surtir um efeito imediato e considerável. Os Estados Unidos aboliram a escravidão em meados de 1863, porém os resquícios de uma sociedade segregada infelizmente ainda são visíveis em meados de 2020. Isso, então, está inserido em um contexto do racismo estrutural. Compreendemos o racismo estrutural como uma violência extrema e como exclusão institucional, ou seja, é a concretização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais inseridas em uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso. Desse modo, o branco não gosta de falar sobre racismo, pois ele não acredita que produz constantemente práticas racistas; os negros, contudo, podem falar cada vez mais sobre questões de raça e podem cada vez mais escrever novos rumos da história oficial na América.

Um mundo livre de questões raciais seria ideal, mas ainda parece utópico, uma vez que o mundo muda constantemente; no entanto, as questões de raça ainda são um tabu. É essencial que construamos “futuros possíveis” para todos. É nesse cenário que as narrativas de Toni Morrison se mostram essenciais: a autora cria futuros possíveis, nos quais o negro deixa de ser antagonista e passa a ser personagem principal de suas narrativas. As questões de raça são essenciais em suas obras e focalizam a experiência dos afro-americanos, revelando aspectos da diáspora afro-americana em diferentes contextos históricos dos Estados Unidos.

Morrison engaja-se em sua literatura para dar voz a seus personagens e construir processos de resistência e responsabilidade através de seus textos ficcionais, pensando nos “corpos” aos quais foram negados vários direitos e que viveram sua vida sob a subalternização em prol da serventia dos desejos dos brancos. É importante explicar que Spivak (2010) define os subalternos como aqueles que não têm voz nem acesso ao discurso próprio e aos seus veículos, tal como se deu com os negros nos Estados Unidos.

A vida nos Estados Unidos da América nunca foi fácil e parece estar longe de ser, visto que a segregação racial, ainda que criminosa, tem estado encrustada na sociedade e dificilmente cessará por completo algum dia. Dessa maneira, recuando no tempo, temos que:

Nos anos 1890, um novo sistema de subordinação racial nasceu nos Estados Unidos a partir do Sul ex-escravista. Nessa região do país, os negros acabaram perdendo o direito de voto, entre outros direitos conquistados, e foram socialmente segregados. Negros e brancos não podiam mais “se misturar” ou conviver nos espaços públicos. Escolas, serviços públicos e lojas reservavam aos negros instalações separadas, assinaladas por placas bem visíveis afixadas em locais como bebedouros, salas de espera, restaurantes e ônibus, diferenciando “pessoas de cor” e “brancos”. Negros também não podiam frequentar diversos parques e praias ou ser atendidos em vários hospitais. A terrível situação dos negros no Sul, com o aval das autoridades locais e leis específicas, foi reforçada pela violência dos linchamentos. Para manter a supremacia branca, racistas, frequentemente com a colaboração da polícia e políticos, espancavam, enforcavam ou queimavam os negros suspeitos de crimes, os “atrevidos” ou os que tinham de algum modo, protestado contra a opressão. Entre 1889 e 1903, na média, dois negros eram linchados por semana nos estados do Sul. (KARNAL, 2007, p. 181).

É nessa história oficial norte-americana que nós procuramos resquícios dessa jornada de dor e resistência, uma vez que:

O crescimento deste país nos séculos XVI, XVII e XVIII, à custa do trabalho escravo, é complicado e excepcional. Excepcional pela duração e pela natureza escravagista; complexo pela relação intrincada com o desenvolvimento cultural, econômico e intelectual da nação. É isso que deve ser lembrado. (MORRISON, 2020, p. 108).

A cultura negra continua sofrendo ao longo da história, porém mostra resistência e compreende sua necessidade de lutar por sua liberdade. Nesse contexto, Morrison explicita que “a cultura afro-americana existe, e embora esteja cada vez mais evidente como ela respondeu a cultura ocidental, as instâncias e os meios pelos quais ela moldou a cultura ocidental são apenas precariamente reconhecidos e compreendidos” (MORRISON, 2020, p. 217-218). Por isso, não se faz necessário apenas falar da história, mas questionar, problematizar e construir novos caminhos para essas exaustivas jornadas.

Essa literatura das “minorias” lança luz a aspectos mais chocantes ligados a crime, violência, fissuras culturais, traumas, mas também à inclusão de história de interesse humano nessa realidade à margem da sociedade. As experiências desenvolvidas nesses textos não são lidas como expressão de uma identidade autoral e individual, literaturas que estão relacionadas à escrita ficcional ligada a uma memória e a vivências próprias.

Suspeito que minha dependência da memória enquanto ignição confiável é mais ansiosa do que é para maioria dos escritores de ficção – não porque escrevo (ou quero escrever) em termos autobiográficos, mas porque estou bastante alerta ao fato que escrevo numa sociedade inteiramente racializada que pode debilitar e que de fato debilita a imaginação. Rótulos sobre centralidade, marginalização, minorias, gestos de culturas que se apropriam ou que são apropriadas, heranças literárias, pressões pa-

ra tomadas de posição – tudo isso vem à tona quando sou lida ou criticada ou quando componho. (MORRISON, 2020, p. 413).

A partir disso, inserida tanto em uma comunidade afrodescendente quanto na sociedade norte-americana racializada, entendemos que a autora norte-americana lança foco sobre a invisibilidade dos que não têm direito ao discurso. Além disso, ainda observamos um *entre-lugar*, em que a mulher negra significa uma dupla alienação, baseada na raça e no gênero:

Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos. De modo geral, diz-se que a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem. É como se ela se pusesse se opondo, fosse o outro do homem, aquela que não é homem. (RIBEIRO, 2017, p. 35).

As narrativas de Morrison estão inclusas num conjunto de obras, desenvolvidas ao longo do último século, que defenderam de forma eficiente a natureza que não se pode apagar do racismo branco. Descrições de diferenças culturais, raciais e físicas denotam *Outremização*, e essa criação do *Outro*¹³ constrói fronteiras raciais por meio das quais o branco cria imagens destinadas a sustentar hierarquizações e dominação. Essa tendência resulta no julgamento do *Outro* como inimigo, como seres vulneráveis que necessitam ser controlados. Todavia, a autora elucida que “somos os sujeitos de nossa própria narrativa, testemunhas e participantes de nossa própria existência e, não por acaso, na experiência daqueles com quem entramos em contato. Não somos os ‘outros’” (MORRISON, 2020, p. 225).

Tendo em mente as estruturas de poder, nós podemos pensar no objetivo do discurso colonial em apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados, com base na origem racial, de modo a justificar suas conquistas. Segundo Bhabha,

Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma “nação sujeita”, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade. (BHABHA, 1998, p. 111).

Consequentemente, apesar desse “jogo”, que é crucial para seu exercício de poder, o discurso colonial define o colonizado como uma realidade soci-

¹³ Spivak afirma que o sujeito *européu* de construir o *Outro* como sendo o marginal ao etnocentrismo e o localiza como sendo o problema de todos os esforços logocêntricos. Por conseguinte, também de todos os gramatológicos: “[...] Não é um problema geral, mas um problema *européu*” (SPIVAK, 2010, p. 82).

al, que é, ao mesmo tempo, um *Outro* e inteiramente apreensível e visível. Então, é em meio às locuções da colonização que remetemos ao *insight* de Toni Morrison sobre o “caos” que aflige o significado das narrativas psíquicas e históricas em sociedades racializadas.

Um *entre-tempo* no momento em que falamos da humanidade através de suas diferenciações – gênero, raça, classe –, que marcam uma marginalidade excessiva quando nós pontuamos a modernidade, é o emergir do que põe o progresso face a face com algumas questões sem respostas e o sugerir algumas respostas próprias. Assim, os debates atuais sobre as lutas humanitárias e das “minorias” podem ser percebidos nos últimos anos, nos quais nós, sujeitos modernos, estamos vivendo.

As questões e interesses políticos e econômicos estão cada vez mais no contraponto das “questões menores”, que são levadas em conta por alguns grupos sociais que persistem em desconsiderar e em problematizar os assuntos que englobam o gênero, raça, corpo, classes, imigrantes, construção indenitária, marginalidades e até mesmo a natureza, já que o debate sobre a *biota* é tão recente e relevante. No entanto, pensando nisso, nós podemos voltar para a obra de Morrison e observar que a autora se preocupa com vários desses temas tão urgentes. Destacamos o que Rolland pontua sobre isso:

Os personagens de Morrison movem-se suspensos entre o embrulho em redes de normas convencionais e voos de recriação individual e coletiva mais aventureiros; entre mundos e cosmovisões materiais e espirituais; entre limites entra e interculturais que separam e unem cores, raças, etnicidades, classes e gêneros; entre lares e mares sem abrigo: uma viagem sem fim entre “a subida e a imersão” em busca de um *home*. (ROLLAND, 2009, p. 168).

A literatura tem local privilegiado, uma vez que pode contar e recontar narrativas das minorias sejam quais forem esses grupos e as ações e condições às quais eles estão expostos. Toni Morrison, por meio de sua escrita, narra histórias de vidas cujo protagonismo e cujas vivências lhes foram negados. Os processos de conscientização e elucidação são absolutamente necessários para criar entendimentos que nos mostrem a rebelião do povo negro contra sua posição subjugada.

Mulheres e raça

Inserir questões de gênero na narrativa é uma atitude política que, aparentemente, privilegia o feminino. No entanto, narrar essas histórias que focalizam as personagens femininas não necessariamente é constitutivo de

um campo narrativo que privilegia um gênero contra o outro, mas constitui um campo que questiona e problematiza certos *vícios violentos*, os quais ainda permeiam o imaginário social e que limita e aprisiona o corpo feminino a vários conceitos de inferioridade em detrimento do conceito de masculinidade. Acerca desse, Morrison enfatiza que “o conceito de masculinidade ainda conota aventura, integridade, intelecto, liberdade e, acima de tudo, poder” (MORRISON, 2020, p. 127).

Já que estamos utilizando a literatura como objeto de estudo, consideramos importante observar, especificamente nos textos literários de Toni Morrison, como funcionam os posicionamentos sexistas a ponto de problematizar questões ligadas à subalternização, à violência e à exclusão, que passam a construir determinados papéis sociais que ferem a real representação feminina. Entretanto, focamos os posicionamentos que a literatura nos proporciona enquanto ambiente de leitura a partir do qual o texto literário recria processos que nos mostram uma simbolização cultural baseada na história oficial dos sujeitos.

Os caminhos tortuosos dinâmicos, oriundos do racismo e do patriarcalismo, mostram que as mulheres negras se tornam objeto de desejo e de rejeição do olhar racista, misógino e sexista. Isso se torna um processo doloroso, que causa batalhas diárias contra os vícios provenientes de um passado que respinga num ainda presente misógino e racista.

A literatura de autoria feminina, em alguns textos tem como princípio as reivindicações de espaços antes negados às mulheres e demonstra como certas narrativas oferecem a esperança de uma leitura libertadora contra um discurso opressor.

Sabemos que, no feminismo, há questões particulares relacionadas às mulheres brancas, negras, indígenas, transexuais, asiáticas, dentre outras, porém, conforme Nigro:

Tornou-se lugar comum associar as escritoras em defesa da mulher negra na sociedade patriarcal branca/negra apenas pelo fato de serem negras. No entanto, algumas escolhas das personagens femininas revelam que, em termos de política, discute-se o lugar da mulher, nunca lhe negando a condição de ser humano. A mulher discute o seu lugar, considerando os processos de vítima e vitimização por que passam, todos os dias, ela própria e os demais que não tem voz. (NIGRO, 2010, p. 155).

É pensando nesses lugares (negados), nos processos (vítima e vitimização) e nas vozes (silenciadas) que analisamos a literatura de Toni Morrison, por meio da qual observamos que a autora reproduz, a partir de suas personagens, as angústias no que concerne ao pertencimento, comuns a todas as

mulheres em busca de seu lugar. Notamos que o sofrimento pessoal de cada personagem feminina se torna sofrimento de todos que um dia foram vitimizados.

As mulheres de suas obras são inteligentes, trabalhadoras, e as narrativas de Morrison destacam as buscas e os anseios de suas personagens. A desmitificação da imagem da mulher negra, formada pela idealização ou pelo imaginário branco, constrói mulheres reais, com transgressões e com a reivindicação pela busca de uma identidade negra feminina num movimento aparentemente autorreflexivo. Logo, Morrison discute a maternidade e como esta pode transformar as vidas comuns de suas personagens através da utilização de uma linguagem que suaviza a realidade dolorosa, apagando traços de inaptidão das mulheres adultas em relação a seus papéis de mães, que são inflamados pelo construto ocidental de maternidade que conhecemos. A autora tinha a consciência de que havia uma raça negra e de que esta era segregada e não possuía os mesmos direitos da branca.

Ao analisarmos mudanças e notarmos uma tendência numa leitura contemporânea percebemos a que as representações femininas procuram colaborar com a desconstrução de representações ocidentais estereotipadas das mulheres americanas. Os discursos de gênero ainda estão arraigados em conceitos antepassados, e isso interfere no imaginário comum e cria problemas para um(a) leitor(a) descuidado(a), já que ainda observamos textos em que a mulher, infelizmente, é tomada como subalterna. Quando nos referimos a grupos subalternos, relacionamos esses grupos e pontuamos as “minorias”, não podemos nos esquecer das mulheres. A respeito da imagem da mulher e sua subalternização, Spivak comenta que:

A relação entre a mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação. A historiografia subalterna deve confrontar a impossibilidade de tais gestos. Restrita violência epistêmica do imperialismo nós dá uma alegoria imperfeita da violência geral que é a possibilidade de uma episteme [...] Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade. (SPIVAK, 2010, p. 66-67).

Julgamos, então, que criar espaço de visibilidade para vozes marginalizadas pela literatura canônica é uma estratégia para se contrapor à subalternização à qual as personagens femininas foram submetidas. Remetemos, portanto, à problematização levantada por Spivak, em *Pode o subalterno falar?* (2010), quando a autora discute a possibilidade de fala das mulheres enquanto sujeito subalterno.

Toni Morrison tem um trabalho que reivindica o respeito ao ser humano sem discriminação, exclusão e opressão. A autora é brilhante, especialmente por questionar o inquestionável e tudo aquilo que as pessoas que vivem suas vidas confortáveis e privilegiadas desejam não questionar.

Morrison escreve contemporaneamente em um contínuo diálogo com a mesma contemporaneidade em que sofrimento, traumas e a violência fazem parte da vida de cada um. Não é apenas sobre o sofrimento racista que a autora discute, mas de que maneira este sofrimento atinge a e se transforma na vida de seus *sujeitos* individualmente, permitindo que seu leitor retrate e imagine aquela comunidade criada a ponto de se questionar. Toni Morrison faleceu em 2019, mas deixou um legado que vai perpetuar por muito tempo, pois sua literatura retrata sofrimentos reais e constantes e nos faz repensar estruturas cômodas nas quais nós vivemos e que necessitam ser redesenhadas sob a perspectiva de um olhar, no mínimo, antirracista¹⁴ e antissexista.

A leitura da mulher afro-americana em *voltar para casa*

É possível observar que, socialmente, as mulheres ainda são vítimas de atos violentos, no entanto quando nos referimos à mulher negra, essa violência toma proporções mais severas. Na América Latina, a violação colonial foi imposta pelos “homens brancos” (representação do poder colonial) – negros e indígenas — contra mulheres negras e indígenas. A causa da miscigenação impulsionaram processos massivamente dolorosos e firmou-se na origem das construções de uma identidade nacional:

O vínculo dos índios americanos com a terra, com as religiões locais e com a natureza sobreviveu à perseguição devido principalmente à luta das mulheres, proporcionando uma fonte de resistência anticolonial e anticapitalista durante mais de quinhentos anos. Isso é extremamente importante para nós no momento em que assistimos a um novo assalto aos recursos e às formas de existência das populações indígenas. Devemos repensar a maneira como os conquistadores se esforçaram para dominar aqueles a quem colonizavam, e repensar também o que permitiu aos povos originários subverter este plano e, contra a destruição de seu universo social e físico, criar uma nova realidade histórica. (FEDERICI, 2017, p. 382).

A mulher negra, para a qual não existe qualquer *outro* institucionalizado como objeto de exploração, discriminação e opressão, constrói uma experiência vivida que desafia diretamente a estrutura social vigente e sua ideologia sexista, racista e classista. Essa experiência vivida é capaz de moldar

¹⁴ Os antônimos “antirracista” e “antirracismo” foram cunhados nas décadas de 1930 e 1950, respectivamente, para manifestar o protesto político contra os preconceitos, a discriminação e a segregação raciais (BETHECONCOURT, 2018).

nossa consciência, de modo a nos diferenciar daqueles que gozam de privilégios (ainda que relativos dentro do sistema vigente). Nessa perspectiva, Bell Hooks aponta que:

É essencial à continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam as vantagens advindas de nossa marginalidade e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia do racismo, do sexismo e do classismo, de modo a vislumbrar e criar uma contra hegemonia. (HOOKS, 2019, p. 46).

Essa violência racista, sexista e classista também mostra como o papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional. A desigualdade entre homens e mulheres é erotizada e negada a vários papéis sociais. No entanto, o que poderia ser considerado como história ou uma memória do período colonial mantém-se, no entanto, vivo no imaginário social e adquire novos caminhos e funções em uma ordem social hipocritamente democrática, que sustenta intactas as relações de gênero, cor da pele e raça, instituídas no período da escravidão.

As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que foram e que ainda são invisibilizadas, que são retratadas como “antimusas” da sociedade americana, já que o modelo estético de mulher é a mulher branca. Originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como primitiva, a mulher negra está condicionada também a exercer o papel de um ser invisível na cultura americana. Se o feminismo deve libertar as mulheres e proporcionar lutas contra as opressões, deve, ainda, enfrentar virtualmente todas as formas de opressão contra qualquer mulher. Todavia, Bell Hooks pontua:

Para as mulheres negras, o foco das feministas brancas na questão da tirania masculina e na opressão da mulher soou como uma “nova” revelação, mas elas também perceberam que esse foco tinha pouco impacto em suas vidas. Viram como mais um indicativo das condições privilegiadas em que vivem as mulheres de classe média e alta crença de que, como mulheres, precisavam de “uma teoria para explicar que eram oprimidas”. (HOOKS, 2019, p. 39-40).

A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como o são as sociedades americanas –, tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero dominador em nossas sociedades:

Como grupo, as mulheres negras estão numa posição peculiar na sociedade, não apenas porque, em termos coletivos, estamos na base da pirâmide ocupacional, mas também porque nosso *status* social é inferior ao de qualquer outro grupo. Isso significa que carregamos o fardo da opressão sexista, racista e de classe. Ao mesmo tempo, somos um grupo que não foi instituído socialmente para assumir o papel de explorador/opressor, na medida em que não nos foi concebido nenhum “outro” institucionalizado que pudéssemos explorar ou oprimir (crianças não representam “um outro” institucionalizado, ainda que possam ser oprimidas pelos pais e mães). (HOOKS, 2019, p. 45-46).

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares a esse sistema de opressão, como é o caso do racismo¹⁵. Este é determinante no processo de opressão, discriminação, exclusão e inferioridade social, bem como na hostilidade contra grupos raciais distintos – principalmente as mulheres negras –, operando, ademais, como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios instituídos para as mulheres brancas.

Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista. Em 1984, Bell Hooks publicava, nos Estados Unidos, *Teoria Feminista: Da margem ao centro (Feminist Theory: From Margin To Center)*. Apesar do ano em que foi escrito, o livro elucida bem a condição das mulheres na América:

Nos Estados Unidos, muitas mulheres acham que o feminismo, ou a “libertação das mulheres”, como se diz com mais frequência, é um movimento que tem por objetivo tornar as mulheres socialmente iguais aos homens. Essa definição genérica, difundida pela mídia e pela linha oficial do movimento, levanta algumas questões problemáticas. Se os homens não são iguais entre si dentro da estrutura de classe patriarcal, capitalista e de supremacia branca, com quais homens as mulheres querem se igualar? O que está implícito nessa definição simplista de libertação feminina é a desconsideração de raça e classe como fatores que, justamente com o sexismo, determinam a forma de e a intensidade com que os indivíduos serão discriminados, explorados e oprimidos. Mulheres brancas e burguesas interessadas nos direitos das mulheres se contentam com esse tipo de definição por razões óbvias. Apropriar-se retoricamente do discurso das mulheres oprimidas, colocando-se no mesmo patamar social que elas, é um ardil para camuflar seus privilégios de raça e classe. (HOOKS, 2019, p. 48).

¹⁵ Os termos “racistas” e “racismo” foram criados recentemente, no final do século XIX início do XX, para designar aqueles que promoviam a teoria racial combinada à hierarquia de raças. A divisão da humanidade em grupos de descendência que supostamente partilhariam os mesmos traços físicos e mentais foi reduzida para se enquadrar em contextos políticos específicos, com tais grupos dispostos numa relação de superioridade e inferioridade (BETHENCOURT, 2018, p. 28).

São indissociáveis as questões que dizem respeito a gênero e raça quando falamos em mulheres negras, por isso é importante pensar nas lutas antirracistas. Assim, deveríamos atentar para a discussão da questão racial nas sociedades norte-americana e latino-americana, buscando nos períodos históricos algumas definições para ilustrar certas temáticas. Na esteira dessa discussão, afirma Francisco Bethencourt:

Nas décadas de 1920 e 1930, os termos “racista” e “racismo” assumiram o sentido de hostilidade contra grupos raciais. Essas inovações linguísticas refletiam as políticas de segregação no Sul dos Estados Unidos e o desenvolvimento na Europa, de movimentos nacionalistas baseados em teorias raciais (BETHENCOURT, 2018, p. 28).

É necessário observar que a história americana nos recorda da cruel hospitalidade do país norte-americano, onde, inevitavelmente, as questões raciais nos lembram de uma história assustadora em relação às vidas dos cidadãos negros. Por isso, necessita-se criar uma consciência individual e coletiva para a difícil tarefa de sarar a ferida da história afro-americana, que tem sido, invariavelmente, dominada pelo racismo.

Representação, dificuldades e traumas enfrentados por Ycidra Money na obra *Voltar para casa*

Entendemos que as experiências e as reivindicações das mulheres negras eram inobservadas tanto pelos movimentos do feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, o qual parecia mais atento aos homens negros:

Mulheres brancas e homens negros dispõem de dois caminhos. Podem agir como opressores e podem ser oprimidos. Homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo os autoriza a agir como exploradores e opressores de mulheres. Mulheres brancas podem ser vitimadas pelo sexismo, mas o racismo lhes faculta agir como exploradoras e opressoras de pessoas negras. Ambos os grupos têm instituído movimentos de libertação que favorecem seus interesses e dão suporte à opressão continuada de outros grupos. O sexismo dos homens negros tem minado a luta pela erradicação do racismo, da mesma forma que o racismo das mulheres brancas tem minado a luta feminista. Enquanto a igualdade almejada por esses dois grupos ou qualquer que conceber a libertação como conquista da igualdade da igualdade social como homens brancos da classe dominante, eles continuarão exercendo opressão e exploração sobre terceiros. (HOOKS, 2019, p. 45-46).

O racismo estrutural, fomentado pelo sistema colonialista moderno, insiste e persiste em camuflar os racismos e as opressões diárias contra mulheres e homens negros na tentativa de manter uma hierarquização racial. Em me-

ados dos anos de 1680, a colonização fazia parte da história norte-americana, que vivenciava os embates raciais, étnicos e religiosos. Estes deram lugar às construções futuras de processos de discriminação, de ódio e de opressão.

Pensando na narrativa de Ycida Money, temos um conjunto de histórias carregadas de trauma – este seria um modo possível de definir *Voltar para casa*. É possível afirmar que as personagens carregam memórias referentes a abandonos e a separações traumatizantes e que, segundo Irene Visser,

Memórias traumáticas e perturbadoras frequentemente perturbam o fluxo de pensamento de Frank, mas não perturbam a progressão do tempo geral do romance. Em vez disso, os flashbacks, como sintomas da profunda traumatização de Frank, ocorrem com menos frequência e são menos invasivos à medida que o processo terapêutico de narrar continua reforçando a ideia de uma progressão narrativa em direção ao fechamento. A narrativa de trauma de Frank em *Home* envolve completamente a história de escravidão, privação de direitos e contínua opressão e discriminação dos afro-americanos. Como outras obras de Morrison, a obra mencionada apresenta essa história como a busca de um lugar de aceitação e segurança, de pertencimento, e expõe sua obstrução e interrupção por leis, regulamentos e preconceitos raciais. Na visão de Morrison, escravidão e colonização são grandes traumas da história, semelhantemente ao holocausto [...] (VISSER, 2014, p. 6, tradução nossa).

A obra narra a vida de dois irmãos que vivem numa jornada para retornar ao lar, porém a difícil batalha por sobrevivência que os dois irmãos enfrentam torna uma tarefa que poderia ser simples em uma ação muito mais complicada, no sentido de que voltar para casa também é mexer em coisas do passado, enterradas há muito tempo.

Voltar para casa enfoca Frank Money, um veterano de guerra afro-americano que exibe sintomas claros de estresse pós-traumático e que precisa retornar à sua cidade natal na Geórgia para salvar sua irmã mais nova, Ycida – ou apenas Ci. Um ano depois de ter sido dispensado do exército, Frank é levado a uma existência desorientada e quase vazia em Seattle, torturada por horríveis *flashbacks* e alucinações de suas experiências na Coreia. Em seguida, ele recebe uma carta de um amigo de sua irmã dizendo-lhe: “Venha depressa. Ela vai morrer se você demorar” (MORRISON, 2016, p. 12). Notamos, então, sua profunda responsabilidade em relação à irmã, que agora é sua única família. Entretanto, a jornada de Frank pelo país está longe de ser o tipo de “experiência de reconexão”, uma vez que ele precisa se recuperar dos vários traumas que carrega consigo.

No caso de Frank Money, logo se percebe que ele foi vítima de algumas experiências odiosas na infância, choques de guerra e humilhações raciais que ele reprimiu há muito tempo e que produzem esse tipo de brecha em sua

mente. Diante disso, Frank precisa resgatar sua irmã e acalmar muitos de seus próprios demônios até o final da jornada:

Talvez o único vislumbre de esperança ou possível ponto de partida para o processo de luto seja encontrado no relacionamento íntimo de Frank e no forte senso de responsabilidade para com sua irmã. Ci permaneceu uma referência e um padrão ao qual todas as outras mulheres em sua vida são comparadas. Logo após uma de suas visões perturbadoras – curiosamente, uma que questiona sua masculinidade. (IBARROLA, 2014, p. 114, tradução nossa).

Frank se pergunta se a doença de sua irmã e o pedido de ajuda não são um sinal e se “talvez sua vida tenha sido preservada para Ci, o que era justo desde que ela sido dele cuidado original, um altruísmo sem ganho ou lucro emocional. Mesmo antes que ela pudesse andar, ele cuidou dela” (MORRISON, 2016, p. 34-35). É um amor altruísta que Frank Money professa por Ycidra, o que o ajuda a se dedicar a sua nova jornada e a começar a ganhar controle sobre as imagens das memórias que o aterrorizam.

Há um lirismo e um mistério em cada personagem, mas também na forma como o livro é narrado. A obra intercala uma narração em terceira pessoa com uma em primeira pessoa, como uma carta entre os irmãos Frank e Ci, que possuem histórias paralelas, mas que precisam de um reencontro, um retorno para casa, como forma de fugir da realidade difícil que vivem.

A história, como um todo, é sobre sobrevivência. Frank sobrevive à guerra e tenta não ser enquadrado pela polícia todos os dias:

O Exército não o trataria tão mal. Não era culpa deles que ele pirasse de vez em quando. Na verdade, os médicos da dispensa tinham sido solícitos, bondosos, disseram que a loucura ia acabar passando. Eles sabiam tudo a respeito do que tinham acontecido, mas garantiram que ia passar. (MORRISON, 2016, p. 21).

Voltando a Ycidra, vemos que ela sobrevive ao marido. Ainda com menos de 15 anos, ela se casou e foi embora com ele. No entanto, Prince, o esposo, a abandonou. Além disso, ela precisou encarar a cidade com dois empregos (primeiro no Bobby’s; em um restaurante e posteriormente com Dr. Beau; em seu consultório) que não a pagaram bem. A personagem Ycidra teve uma jornada complicada: “Quando Prince a deixou por sua própria conta, Ci alugou um quarto mais barato numa rua sossegada, um quarto com facilidades de cozinha e de uso de uma banheira” (MORRISON, 2016, p. 47). Desse modo, a irmã de Frank Money ficou com marcas profundas por causa das situações difíceis que teve de enfrentar.

Maltratada desde cedo por sua avó Lenore, cuja opinião era importante para os pais de Ci, Luther e Ida, ela foi rotulada como “filha da sarjeta”, pois Lenore acreditava que:

Mulheres decentes, ela dizia, davam a luz em casa, numa cama, assistidas por boas mulheres cristãs que sabiam o que fazer. Embora só mulheres de rua, prostitutas, fossem para hospitais quando ficavam grávidas, pelo menos tinha um teto sobre a cabeça quando chegava o bebê. Nascer na rua – ou na sarjeta, como ela sempre dizia – era prelúdio de uma vida pecaminosa, imprestável. (MORRISON, 2016, p. 42).

Lenore se achava superior a todos os que viviam em Lotus e escolheu direcionar seus ressentimentos à menina Ycidra, nascida “na rua”. É importante conhecer a família dos irmãos, a relação que eles tinham com os pais, já que evidenciam uma vida difícil desde a infância, amenizada pelo amor entre os irmãos. Com isso, esse elo fraternal é destacado na história quando Frank fica sabendo que Ci está correndo perigo:

Chega de gente que eu não salvei. Chega de ficar olhando gente próxima de mim morrer. Chega. E a minha irmã não. De jeito nenhum. Ela foi a primeira pessoa por quem eu me responsabilizei. La no fundo dela vivia o meu retrato secreto de mim mesmo – um eu forte e bom atrelado à lembrança daqueles cavalos e do enterro de um estranho. Protegendo ela, procurando uma saída daquela grama alta pra longe daquele lugar, sem medo de nada – nem de cobras nem de velhos malucos. Eu me pergunto sem ter conseguido isso foi a semente enterrada de todo o resto. No meu coração de menino pequeno, eu me senti heroico e sabia que se descobrissem a gente ou tocassem nela, eu matava eles. (MORRISON, 2016, p. 97-98).

Frank sempre foi um protetor de Ycidra, que se sentia fraca e indefesa. Contudo, no final da narrativa, com a ajuda de Miss Ethel e de outras mulheres, ela vai em busca de sua identidade e também de sua força. Depois que Ci foi submetida ao ato violento de Dr. Beau e começou a se recuperar com a ajuda de Miss Ethel, essa lhe disse:

Olhe para você. Você é livre. Nada nem ninguém é obrigado a te salvar, só você mesma. Plante a sua própria terra. Você é moça e mulher e as duas coisas têm serias limitações, mas você é uma pessoa também. Não deixe a Lenore ou um namoradinho qualquer e com toda certeza nenhum médico do mal resolver quem você é. Isso é escravidão. Em algum lugar aí dentro de você está essa pessoa livre que estou falando. Encontre ela e deixe ela fazer algum bem nesse mundo. (MORRISON, 2016, p. 116- 117).

A narrativa de Ycidra Money nos proporciona o entendimento de uma personagem que sofre repressão não somente da sociedade na qual se encontra, mas também de sua avó, Lenore, que a maltrata desde pequena, “embora Lenore acreditasse que era apenas uma avó-madrasta exigente, não cruel.

A menina não tinha jeito e precisava ser corrigida a cada minuto. As circunstâncias de seu nascimento não preconizavam nada de bom” (MORRISON, 2016, p. 82). Ci ainda vive um efêmero e abusivo relacionamento com Principal (ou Prince) e tem seu corpo usado pelo Dr. Beau, como mencionamos anteriormente.

Esse sistema de exploração é executado por qualquer pessoa que acredite ter o direito de exercer poder sobre o *outro*, principalmente se tratando de um *outro* que historicamente já é violentado e hostilizado. Porém, é importante observamos que a narrativa de Ycidra Money vai além de seus traumas e de seu irmão protetor. Ci começa a trilhar um novo caminho, no qual necessita viver uma nova jornada em que só ela pode decidir por si, após ter se curado com a ajuda de Miss Ethel e das outras mulheres de Lotus (mulheres do campo que adoravam humilhar a transformam). Acerca disso, observamos o seguinte trecho: “as mulheres tratavam a doença como se fosse uma afronta, um invasor arrogante e ilegal que tinha de apanhar. Não perdiam seu tempo nem o do paciente com compaixão e enfrentavam as lágrimas do sofredor com resignado desdém” (MORRISON, 2016, p. 112). No tocante a seu irmão, ele passou por dias difíceis à espera de boas notícias sobre a recuperação de sua irmã amada, mas, ao decorrer de sua melhora, Frank começou a notar uma nova Ycidra:

Essa Ci não era a menina que tremia ao menor contato com a maldade do mundo real. Nem aquela que ainda com menos de quinze anos fugiu com o primeiro rapaz que pediu. E ela não era a ajudante que acreditava que o que acontecessem com ela enquanto estava drogada era uma boa ideia, boa porque o jaleco branco tinha dito que era. Frank não sabia o que ocorrera durante aquelas semanas na casa de Miss Ethel, a irmã cercada por mulheres com olhos que já viram de tudo. A baixa expectativa que tinham do mundo estava sempre visível. A devoção delas a Jesus e uma à outra as direcionava e posicionava muito acima do que a vida lhes dera. Entregavam para ele uma Ci que nunca mais ia precisar da mãe dele tapando seus olhos ou de seus braços para silenciar seus ossos murmurantes. (MORRISON, 2016, p. 118).

Ela se questiona sobre sua própria vida e sobre como os resultados de suas vivências a levaram a seu limiar. Miss Ethel lhe disse: “seu útero não vai nunca gerar” (MORRISON, 2016, p 118), então Ycidra Money não sabia o que sentir diante de tudo pelo que ela vinha passando. Não sentia raiva do médico, mas sabia que se sentia enganada e ansiosa em razão de agradar a quem aparentemente lhe parecia ser uma boa pessoa. Ci punha a culpa de sua ingenuidade na falta de estudos. No entanto, ela pensa melhor nisso quando se lembra daquelas mulheres de Lotus que a curaram:

Algumas precisavam que alguém lesse os versículos da Bíblia para elas porque não conseguiam decifrar sozinhas as letras, então haviam desenvolvido habilidades dos iletrados: memória perfeita: mente fotográfica, agudo sentido de olfato e da audição. E sabiam curar o que um estudado médico bandido havia saqueado. Se não era falta de estudo, o que era então? (MORRISON, 2016, p. 119).

Ci começou a se questionar sobre como teria sido maltratada por Lenore, sempre superprotegida por seu irmão, sendo uma proteção que não a fortalecera. Constatou que as mulheres com quem teve contato em sua vida eram mulheres fortes, assim como Thelma, Sarah, Ida e as que a curaram. Ela queria ser a pessoa que nunca mais precisaria de socorro. Queria resgatar a si mesma. Ela sabia que seu irmão ainda estaria ali para ajudá-la no que fosse necessário, mas ela não precisaria dele como antes.

Pensando nessa busca pela liberdade, em *Voltar para casa*, essa interrelação entre os irmãos, referente à busca de um refúgio, está ligada à necessidade de encontrar-se e compartilhar as dores e medos vividos por ambos. Nas narrativas de Morrison, o lar é onde existe um liberta-se, é a saída na qual o ser humano busca refúgio de uma sociedade esquizofrênica. O lar consiste na existência de uma linguagem imposta para descolonizar as mentes. Nossa casa não é necessariamente o local do qual viemos, mas é o local com o qual nos identificamos e nos sentimos bem.

Enfim, entendemos que as construções das personagens desse romance são muito importantes. Morrison não se limita apenas a criar personalidades individuais fortes ou fracas, pessoas boas ou más, mas se mostra capaz de criar uma pluralidade de figuras excepcionais, cada uma com uma história e com uma maneira muito particular que inspiram no leitor sentimentos de fascinação ou repulsa.

Essa singularidade de cada personagem é perceptível, ainda, pelos diálogos, outro aspecto da obra da autora que é desenvolvido muito bem. É evidente que esse é um texto guiado pelas consequências de uma série de atos de violência racialmente motivados de tal modo que os embates internos e entre os personagens servem de base para a construção de um entendimento muito humano, bem particular, de cada personagem da narrativa.

Considerações finais

Diante de nossos estudos, compreendemos que o caminhar da personagem Ycidra foi marcado por inúmeras dificuldades e traumas causados por grupos que permearam sua vida. A sociedade, por muito tempo, insistiu em reservar lugar de descaso e silêncio às mulheres – quando tratamos de mulheres negras, esses espaços são ainda mais restritos.

Nessa pesquisa, podemos notar o quão importante foi Toni Morrison e as construções de suas personagens para literatura afro-americana. A literatura da autora referida nos mostra uma necessidade de destacar a realidade do povo negro, tradicionalmente omitido da história oficial, com o objetivo de ler algo que ainda não havia sido escrito e que foi disseminado negativamente pela supremacia branca.

Os estudos de formação de sujeitos se dão por sua formação histórica, cultural e por seu gênero, que, em nosso trabalho, já vimos serem essenciais, de modo que nos possibilite rever a personalidade e ofertar subsídios a partir dos quais se possa desenvolver uma representação social que viabilize a construção de uma mulher consciente e capaz de vencer barreiras impostas pela vida e pela sociedade.

Uma reconstrução do papel da mulher se dá graças aos estudos de gênero, que quebram os padrões impostos pela masculinidade frágil e autoritária, auxiliando as mulheres a assumirem novos papéis nos espaços sociais, visto que é necessário reconstruir novos paradigmas e novos conceitos, de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Logo, nossa análise se baseou na busca das características que identificassem o espaço, a representação e as ações da personagem Ycidra Money.

Segundo Zinani (2013), no modernismo, o indivíduo se aprofunda na multidão, tornando-se um ser sem identidade, anônimo, alienado. Esses processos ocasionam uma quebra entre sujeitos e identidade. Já no pós-modernismo, com o descentramento do sujeito através do estabelecimento de múltiplas identidades de classe, sexualidade, etnia e raça, é interessante identificar como a construção de gênero vem sendo traçada e como as mulheres tem sido estudadas, para, então, compreendermos a construção da personagem Ycidra em sua narrativa e identificar quais aspectos caracterizaram sua subalternização enquanto esposa, neta e funcionária de um médico que pratica métodos abusivos. A dominação patriarcal se legitima na tradição de dominação histórica que demarca os ordenamentos dos homens e a obediência das mulheres. Sendo assim, o poder masculino se firma na ideia de que essa dominação é um direito próprio do dominador e que se exerce em seus direitos.

Entretanto, é possível entender também como funcionam os traços e influências das raças e racismos na obra de Morrison, utilizando-nos da teoria pós-colonial, já que, a partir das teorias, podemos observar teoricamente como acontecem essas representações dentro da narrativa e como as mulheres afro-americanas vêm ganhando novos segmentos histórico-sociais tanto nos textos literários quanto na história oficial.

Por fim, o relacionamento visto na obra de Toni Morrison, além de problematizar outras relações observadas em *Voltar para casa*, nos mostra uma ligação entre os irmãos Ycidar e Frank Money. A personagem vê no irmão o refúgio de seus traumas, os quais foram causados pelas pessoas que a cercam.

Referências bibliográficas

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: Das Cruzadas ao Século XX.** Trad. Luís Oliveira Santos; João Quina Edições. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRODEY, Kenneth R.; MALGARETTI, Fabio G. **Focus on English and American Literature.** Milan: Modern Languages, 2002.

CARUTH, Cathy. **Trauma: Explorations in memory.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1995.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe.** Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, Bell. **Black looks**: race and representation. Boston: South End Press, 1992.

_____. **Feminism is for everybody**: passionate politics. Cambridge: South End Press, 2000.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: Da margem ao centro. Trad. Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBARROLA, Aitor. The challenges of recovering from individual and cultural trauma in Toni Morrison's Home. **International Journal of English Studies**, University of Murcia, v. 14, n. 1, p. 109-124, nov. 2014. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/270668812_The_challenges_of_recovering_from_individual_and_cultural_trauma_in_Toni_Morrison's_Home. Acesso em: 10/03/2020.

KARNAL, Leandro. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

MORRISON, Toni. **A fonte da autoestima**: ensaios, discursos e reflexões. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

_____. **A mercy**. The United States: Random House IE, 2009.

_____. **A origem dos outros**: seis ensaios sobre racismo e literatura. Trad. Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Home**. The United States: Random House, 2012.

_____. **Voltar para casa**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. Identidades e exclusão: As personagens femininas de Toni Morrison e Maya Angelou. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Para além da identidade**: fluxo, movimento e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 151-166.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Corpo Editorial Letramento, 2017.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Eloína Prati. Pós-Colonialismo e Pós-Colonialidade. *In*: FIGUEIREDO, E. (Org.). **Conceitos de literatura e cultura**. 2. ed. Niterói: EdUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2010, p. 341-365.

SELDEN, Raman; WIDDOWSON, Peter; BROOKER, Peter. **A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory**. Great Britain: Pearson Education Limited, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulard Almeida et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VISSER, Irene. Entanglements of Trauma: Relationality and Toni Morrison's Home. **Postcolonial Text**, University of Groningen, v. 9, n. 2, p. 1-21, 2014. Disponível em:

https://www.rug.nl/research/portal/files/15007548/1712_8377_1_PB.pdf. Acesso em: 10/03/2020.

WALTER, Roland. Multitransintercultural: Literatura, teoria pós-colonial e ecocrítica. *In*: SEDYCIAS, J. (Org.). **Repensando a teoria literária contemporânea**. Recife: Editora UFPE, 2015, p. 605-659.

_____. **Afro-América: diálogos literários na diáspora negra nas Américas**. Recife: Bagaço, 2009.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Feminismo e Literatura: apontamentos sobre crítica feminista**. *In*: SEDYCIAS, J. (Org.). **Repensando a teoria literária contemporânea**. Recife: Editora UFPE, 2015, p. 407-434.

_____. **Literatura e gênero: A construção da Identidade feminina**. Brasil: EDUCS, 2013.

CARNE NEGRA: RESSIGNIFICANDO OS SENTIDOS DE CARNE BARATA

Maria Regina Maia Oliveira Silva

Corpo negro lugar de memória: considerações iniciais

Falar de Racismo é naturalmente pensar várias situações injustas ocorridas no decorrer da história, principalmente com aqueles que durante muito tempo estiveram à margem da sociedade, as chamadas minorias étnicas, no entanto, falar da posição do negro, na sociedade que categoriza como meio de excluir, é reconhecer que o racismo que ainda hoje ocorre contra a população negra é um reflexo da história que desde tenras datas o ridicularizou, monstrualizou e invisibilizou o corpo negro.

A caça às bruxas cumpriu este papel, coincidiu com revoltas urbanas e rurais, com as guerras camponesas contra o cercamento dos campos e a privatização da terra, muitas delas iniciadas e dirigidas por mulheres. Na definição de Federici, a caça às bruxas foi “uma guerra de classes levada a cabo por outros meios.” (p. 319)

Demonizar e reprimir as mulheres significava intimidar todos os insatisfeitos e os que ousavam se revoltar. Segundo Federici, 2017 as mulheres feministas são herdeiras das “bruxas” que arderam nas fogueiras, um fenômeno que raramente aparece na história do proletariado ou mesmo na história da luta das mulheres. A maior parte das vítimas foram mulheres camponesas pobres, tidas como mulheres loucas, desonradas, frustradas e/ou pervertidas.

Com base nestas reflexões sobre a monstrualização e invisibilidade da mulher ao longo da história e relacionando estes fatos à mulher negra será revelado como se consolidou o racismo, a exploração e o preconceito sobre o corpo negro. O referido artigo estará sendo norteado pelos seguintes questionamentos: Estaria a história do negro no Brasil em plena contemporaneidade a reproduzir os sentidos de escravização? Ao corpo negro continua-se inferindo valor de mercadoria? Em caso afirmativo, qual o lugar do corpo negro na lutas de classes?

É na esteira de responder a tais questionamentos que buscamos, por meio de uma visada discursiva, compreender o funcionamento da imagem do corpo-negro especificamente o da mulher negra. Para tanto, recorremos a

Michel Pêcheux (1999, p.50) para que possamos “entrecruzar a memória mítica, a memória social inscrita em práticas e a memória construída do historiador”.

Quando se busca nos acontecimentos históricos do passado os sentidos para se entender o processo de discriminação, racismo e exploração pela qual esteve-está submetido o corpo negro e seus efeitos em nós entre a repetição e a diferença, busca-se compreender segundo Orlandi (1990, p. 36) que

esses sentidos se constituíram ao longo de uma história a que não temos mais acesso e falamos em nós, isto é memória, interdiscurso, por outro lado, cada vez que dizemos tais palavras ou que nos significamos em relação a essa história esses sentidos retomam podendo derivar para outros sítios de significação, produzindo novos sentidos.

Os mecanismos de funcionamento discursivo de que trataremos no decorrer desse artigo repousam nessas formações imaginárias, assim como do objeto do discurso dentro de uma conjuntura sócio histórica, onde o racismo transitou, É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam Orlandi (1999, p.34).

O esquecimento é estruturante, ele é parte da constituição do sujeito e dos sentidos segundo Orlandi, (1999). O interdiscurso aparece como o puro “já dito” do intradiscurso no qual ele se articula por co-referência, reformulando o pré-construído sobre o racismo através da Música Carne de Elza Soares,

É sabido que é por meio das práticas discursivas que o sujeito sofre diferentes processos de individualização, processos estes, que se estabelecem por meio das formas de poder/resistência. É nessa instância que se dão, as lutas os confrontos e onde podemos observar os mecanismos de imposição e/ou de exclusão.

No caso da mulher e da textualidade recortada nesse gesto de análise, o clipe “A Carne” de Elza, nossa questão discursiva debruça-se em compreender como os sentidos de “carne barata” sobre determinam os sentidos de carne negra nesse modo de textualização? O objetivo desse trabalho é entender o processo sócio-histórico que determina os sentidos do lugar social da mulher negra assim como as violências investidas contra elas. Para tanto estabelece-se uma escuta teórica com as autoras bell hooks (2015), Gonzales (1982), Angela Davis (2016), Djamila Ribeiro (2017), Federici (2017), Haroche (2013).

Descrição do corpus o interdiscurso na construção do sentido

A carne: Clipe Elza Soares

Como meio de representar o racismo que opera no 'seculo XXI , com suas marcas estruturantes, buscamos na música A Carne de Elza Soares dizeres representados também por imagens que retomam um já-dito, mas esquecido na memória. A Carne" explora o tema do **racismo** e da estrutura social brasileira, dizendo, de uma maneira crítica, que o **negro** é menos importante.

A Análise

A Análise do Discurso (AD) surge na França nos anos 60 com Pêcheux, já no Brasil data dos anos 80 com Eni Orlandi. Pêcheux propõe um estudo do discurso num espaço em que estão presentes a ideologia e o sujeito, ou seja, um rompimento completo com as concepções e os métodos de investigar o fenômeno da linguagem como fato isolado.

em sua primeira época constituiu-se como lugar de debate teórico sobre a leitura, com o intuito de construir um dispositivo científico que produzisse leituras não subjetivas. A proposta era de transformação da prática teórica nas ciências humanas, defendida por um grupo de pesquisadores militantes ou próximos do Partido Comunista Francês à época, confrontando o discurso positivista em uma proposta de luta teórica contra a ideologia dominante na prática científica. Os debates fundantes acerca da leitura e das relações entre prática teórica e prática política nos princípios da Análise de Discurso na França e nos desenvolvimentos da Análise de Discurso no Brasil não cessam, ainda atualmente, de produzir efeitos (NOGUEIRA; CESTARI, no prelo).

O discurso produz sentidos atrelados ao contexto sócio-histórico e tem relações com os "já-ditos" ativados pelo sujeito a partir de sua imaginária inscrição em uma formação discursiva (FD). O sujeito, interpelado pela ideologia e pela história, produz seu dizer imaginando um sentido. No entanto, esse sujeito não tem como determinar o sentido, pois o sentido é produzido na relação entre os interlocutores. Tanto o sujeito quanto o sentido se constituem na e pela linguagem (ORLANDI, 2012a).

Essa reflexão se mostra especialmente importante quando pensamos as relações raciais no Brasil. Uma construção sócio-histórica de caráter complexo que silenciou em grande medida o debate acerca das desigualdades raciais, levando a uma naturalização da situação (SILVA, 2012). Essa construção se iniciou com a escravidão e se alterou, ou melhor, adaptou-se ao longo da história do país.

Segundo Arturo Escobar (2003), a modernidade como globalização atualmente está em todas as partes, no entanto, hoje emerge uma série de noções que colocam em crise a centralidade da perspectiva eurocêntrica. Por exemplo, a perspectiva de que a modernidade não é um fenômeno europeu, mas um fenômeno global, com distintas localidades e temporalidades.

Segundo Mignolo (2003), "nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade" (MIGNOLO, 2003, p. 38). Daí surge a perspectiva de introduzir epistêmes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo-se a crítica ao mesmo tempo da colonialidade do poder. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder. Catherine Walsh vai refletir sobre os processos educacionais a partir de conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira.

A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Walsh (2005) considera também a questão do "posicionamento crítico de fronteira" na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira.

A partir desse pensamento decolonial nosso gesto de análise irá trazer como ponto de partida nas imagens do clip de Elza Soares aqueles gestos capazes de retomar os movimentos de força e resistência ocorridos pelo movimento negro na história e que foram silenciados, a memória discursiva irá retomá-los através do pré construído que nos diz que em um dado momento da história homens e mulheres negras foram as ruas reivindicar seus direitos, as mulheres portanto durante muito tempo com reservas.

Precisamos construir novo tempo, provocar mudanças de mentalidades e aquele anseio ali adormecido de mudar a história, chegou a hora de colocar em prática, uma maneira sóbria e justa de respeitar as bandeiras de luta levantadas por grandes nomes de nossa história como Abdias Nascimento, Lélia Gonzales e conforme Hasenbalg e Gonzales(1982, p. 25) referindo-se à primeira edição de cadernos negros de 25 de novembro de 1978: "estamos no limite de um novo tempo, tempo de África, vida nova mais justa e mais livre e inspirados por ela renascemos arrancando as máscaras brancas, pondo fim

à imitação. Descobrimos a lavagem cerebral que nos poluía e estamos assumindo nossa negrura bela e forte. Estamos limpando nosso espírito das ideias que nos enfraquecem e que só servem aos que nos querem diminuir e explorar.”

Quando retomamos o tema do racismo através do Clip “A Carne” vamos percebendo que tal conceito se estruturou e permanece de maneira mascarada e cínica, a ideia de carne, aqui apreentada como a mais barata do mercado, retoma através da linguagem polissêmica o sentido da carne negra expressa na modernidade voltada a raça, onde por intermédio do avanço da ciência era necessário determinar a raça superior e inferior através de traços genótipos o que colocava a raça ariana como superior. O racismo científico surgiu para justificar a relação entre a cor da pele, elementos morais e capacidades intelectuais dos negros, não mais com argumentos religiosos, mas se valendo da biologia (TELLES,2003; HASENBALG, 1979; BARROS, 2009). A imagem abaixo marcada por mulheres brancas e que abrem o Clip nos expressam o olhar branco e eurocêntrico, fixo, intimidador, superior diante do negro, um jeito de fixar a raça ariana como nos moldes europeus como a ditadora da ordem.



Esses pré construídos são capazes de nos levar a rememoração de um conhecimento já adquirido,mas esquecido e que no entanto ao serem retomados são capazes de trazer sentidos outros, como que numa disputa de forças contrárias e com vistas a atender os interesses sociais e políticos de uma determinada época, essa retomada ocorre através da memória que faz parte da produção do discurso, a memória discursiva, que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré construído. Na imagem onde iniciam as se-

quências de olhares dos negros veja que enquanto o olhar do homem negro se fixa a frente,mas com um certo conformismo diante da situação imposta pelas mulheres brancas, por trás da imagem do negro há a imagem de duas mulheres negras para o horizonte, como uma maneira de ausentar-se da cena por parecer da ordem do inevitável tal acontecimento.



Quando o discurso de autoridade constrói o conhecimento pautado no estereótipo, cria os regimes de verdade e legitimam a perpetuação do imaginário acerca do negro. Nesse jogo entre paráfrases e polissemias vamos construindo novos sentidos, a paráfrase nos possibilita o retorno aos lugares de dizer através da memória. A memória aqui nos conduz há um período de escravidão e na distância de valores entre negros e brancos, a Casa Grande e a Senzala, tal distanciamento alimentado e mantido durante toda a Idade Média pela igreja Romana e a santa inquisição, que reforçava a submissão e a subalternação para se obter a salvação e se baseavam na passagem bíblica que diz que se alguém lhe ferir uma face lhe dê a outra. Igreja e estando operando como mecanismo de manter o poderio de uns através da fé e miséria de outros



A polissemia nos permite romper esses processos de significação por um processo que vai ressignificar tais acontecimentos e dizer que todo esse processo histórico marcado por escravidão, lutas, desigualdades, servidão foram também os motivadores para movimentos que caminhavam em contra-mão e apesar da dificuldade para serem ouvidos mantinham seus gritos à solta e aquela voz por tanto tempo silenciada começava a ecoar e dizer através de movimentos feministas que os negos eram sim importantes e que eles importavam, que não eram um atraso para a nação mas a força motriz do trabalho e da produção, que as mulheres negras tinham as mesmas condições que uma mulher branca que lhes faltavam somente formação e oportunidades, que essas vozes precisavam ser ouvidas e respeitadas.



A imagem da cantora com os braços erguidos, como num símbolo de liberdade, a boca em um movimento que simboliza a voz em alto tom e o cabelo black são gestos de leitura que nos remetem ao simbolismo da luta pela liberdade que se reivindicavam nos movimentos negros para que fossem tiradas deles todas as amarras que ainda insistiam em permanecer mesmo depois da “abolição”, foram movimentos ressoantes, na década de 1960 que vem sendo assinalada por intensa pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente os denominados “movimentos negros”, liderados por Martin Luther King e Malcom X, ou grupos radicais como os “Panteras Negras”, na luta pelos direitos civis.

Tais grupos impulsionaram o clamor pela igualdade racial, estendendo-se o pleito para a dignidade racial, igualdade econômica e auto-suficiência política. O apoio e o envolvimento da população negra em relação a esses movimentos puderam ser observados na “Marcha Sobre Washington por Empregos e Liberdade”, realizada em 29 de agosto de 1963, que reuniu aproximadamente 250 mil pessoas, incluindo grupos religiosos protestantes, católicos e judeus, além de lideranças negras e brancas (GONÇALVES E SILVA) Essas vozes foram ganhando cada vez mais dimensão e amplitude.

No Brasil Lélia Gonzalez faz sínteses preciosas que balizam a discussão a respeito do papel da mulher negra nos movimentos feministas: a primeira delas diz respeito às contradições que historicamente marcaram a trajetória das mulheres negras no interior do Movimento Feminista Brasileiro, e a segunda refere-se à crítica fundamental que a ação política das mulheres negras introduziu no feminismo e que vem alterando significativamente suas percepções, comportamentos e instituições sociais.

De acordo com González, as concepções do feminismo brasileiro padeciam de duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade, e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem as mediações que os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não-brancos, constitui-se em mais um eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento.

Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral – que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo .

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil.

Essas avaliações vêm promovendo o engajamento das mulheres negras nas lutas gerais dos movimentos populares e nas empreendidas pelos Movimentos Negros e Movimentos de Mulheres nos planos nacional e internacional, buscando assegurar neles a agenda específica das mulheres negras. Tal processo vem resultando, desde meados da década de 1980, na criação de diversas organizações de mulheres negras que hoje se espalham em nível nacional; de fóruns específicos de discussões programáticas e instâncias nacionais organizativas das mulheres negras no país a partir dos quais os temas fundamentais da agenda feminista são perscrutados pelas mulheres negras à luz do efeito do racismo e da discriminação racial.

Ciente disto vamos quebrando paradigmas, amarras que aprisionaram/aprisionam que são da ordem do silenciamento e da invisibilidade e portanto caracteriza o racismo estruturante que reforça através do já dito, que o negro é um ser sem valor, como sempre foi, a carne mais barata do mercado, o que reforça sua condição de vida à margem, como que em novos quilombos, sem senhores, representados pela favela e pelas periferias que são os grandes representantes das desigualdades que ainda hoje os acompanham. Com resisitências que muito bem lembram as lutas por igualdade de condições e liberdade, como na imagem abaixo em que os pré construídos vão ganhando novos sentidos de liberdade e resistencia marcados nos óculos, o cabelo black power, as mãos em punho, o olhar altivo.



Para Pechêux , 2009 as palavras, expressões e proposições recebem seu sentido na formação discursiva na qual são produzidas, com isto o autor

afirma que a formação discursiva é lugar da constituição do sentido, os sentidos de carne barata são constituídos em minha formação discursiva, por intermédio do interdiscurso, que determina minha formação discursiva e o pré construído, o sempre já aí da interpelação ideológica que me fornece-impõe seu sentido sob a forma de universalidade.

Defendo o primado da luta de classes sobre a existência das classes e o primado do inconsciente sobre a consciência, interrogo a noção de ideologia dominada como reflexo distorcido da Ideologia dominante ou germe independente e ainda nego a possibilidade de uma concepção de “consciência de classe” ou de “grupo social” que parte de um estado de “alienação” por um processo pedagógico para sua libertação.

Por meio da análise realizada percebe-se que história do negro no Brasil desde o século XIX até o XXI período recortado para nossa análise, é a mesma que ele carrega como herança desde a escravidão, recheada de preconceitos, explorações e discriminações e de onde passaram a ter valor de mercadoria, a partir disto, assume papel de sujeito social, mesmo sem ser reconhecido seus direitos na luta de classe.

Localizo os discursos antirracistas e feministas nestas lutas ideológicas de deslocamento, em que há o engajamento do sujeito na luta pelos sentidos para se significar ou ressignificar. Tenho pensado nestes discursos como potenciais discursos de resistência que se constituem e são constituídos por sujeitos em seus deslocamentos contingentes sob e contra a dominação ideológica, conformando lugares de enunciação.

Segundo Orlandi (2015, p.48), “o sujeito é ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento”.

Assim o gesto de leitura aqui delineado buscou compreender a subjetividade na historicidade, na materialidade

A Carne Negra descrita no clip musical “A Carne” foi possível de ser analisada na textualização¹⁶, de Elza Soares, primeiro em um nível enunciativo-discursivo, que é o caso da função autor, que tem relação com a heterogeneidade enunciativa, condição de todo sujeito e acontecimento discursivo, em segundo, em um nível discursivo por excelência, no caso do efeito-autor, na relação do discurso pedagógico com outro discurso.(GALLO, 2012), segundo a autora é possível compreender o conceito relacionando-o aos já ditos e ressignificados pela memória discursiva.

¹⁶ Relação do discurso pedagógico com outro discurso.

Passados séculos, as mulheres negras em seu processo político entenderam que não nasceram para perpetuar a imagem da "mãe preta", entenderam que desigualdades são construídas historicamente, a partir de diferentes padrões de hierarquização constituídos pelas relações de gênero e raça, que, mediadas pela classe social, produzem profundas exclusões. São combinações de discriminações que geram exclusões, tendo como explicação a perpetuação do racismo e do machismo. Lélia Gonzalez enfatiza de forma bem relevante que *“a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial”*.

Assim, determina-se que a prioridade das lutas das mulheres negras é o combate ao racismo, pelo fato de haver um grupo dominante dentro do movimento feminista, que é o das mulheres brancas, segundo a autora o Movimento Negro busca o reconhecimento da ancestralidade africana como um valor positivo. Dessa forma, a luta histórica é por garantia da dignidade e de continuidade de resistência contra a exclusão social, buscando com isso a visibilidade e a participação política das mulheres e dos homens negros.

Nas palavras de Lélia Gonzalez (1983), intelectual/ativista precursora das posições dos feminismos negros brasileiros, sobre como mulheres negras foram/são nomeadas e significadas historicamente por outras vozes: “O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais” (GONZALEZ, 1983: 225). Em texto sobre as intelectuais negras no contexto dos Estados Unidos, bell hooks (1995) argumenta sobre a não-representação das mulheres negras na posição de intelectuais. Nos discursos dominantes, as mulheres negras aparecem como corpo-trabalho e/ou como corpo-sexo.

Conforme bell hooks (1995: 469), em todos os casos, um corpo sem mente e próximo à natureza. As mulheres negras, segundo bell hooks (1983), por ocuparem nesta matriz de dominação uma posição sem “outro” para discriminar, explorar ou oprimir, tem uma experiência que pode conformar um ponto de vista vantajoso para criticar a hegemonia racista, classista e sexista, bem como para formular uma contra-hegemonia.

Neste sentido o que ela faz é determinar que esse princípio hegemônico criado e reproduzido precisa ser quebrado e a imagem do corpo negro revitalizada. Segundo Ribeiro (2011, p.40) “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades.” é possível dizer que as organizações de

mulheres negras fizeram valer seu propósito de adquirir "maioridade política" diante dos movimentos feminista e de negro, de instituições públicas e privadas e da sociedade em geral. Com isso, demonstram a disponibilidade de construção de seus próprios caminhos.

Dessa maneira, naturalmente a uma tomada de posição no discurso ideológico, pois não será mais capaz de aceitar que sua fala é a representação de um grupo identitário mas uma voz universal que se individualiza e de sua posição que revela como ser mulher "de cor" em um país que camufla o racismo causa angústia e dor, mas que pode ser libertador, a partir da tomada de consciência da questão de classe" e de "violentos identitários" que os estigmatiza e ao mesmo tempo dá fôlego para a busca da ressignificação da história.

Considerações provisórias

A história do negro no Brasil desde o século XIX até o XXI período recortado para nossa análise, é a mesma que ele carrega como herança desde a escravidão, recheada de preconceitos, explorações e discriminações e de onde passaram a ter valor de mercadoria, a partir disto, assume papel de sujeito social, mesmo sem serem reconhecidos seus direitos na luta de classe.

Não obstante as diferenças, entre as novas teorias sobre o racismo, comum a todas elas, é a afirmação de que as novas expressões do racismo no século XXI são (na maioria das vezes) disfarçadas e indiretas. Caracterizam-se pela intenção de não ferir a norma da igualdade e de não ameaçar o autoconceito de pessoa igualitária dos atores sociais. Não se quer significar com isto que as formas mais tradicionais e abertas de racismo, típicas das relações racializadas dos séculos XVIII, XIX e início do XX, deixaram de existir ou perderam em importância. Portanto enquanto mulher negra, mãe, doutoranda, servidora pública e empresária pontuo meu lugar de fala a partir de uma posição sujeito que negra e como pertencente a um grupo que foi inferiorizado durante muito tempo se engaja nos movimentos de luta reivindicando sempre meu lugar de fala.

Os dispositivos teórico-analíticos da AD podem especializar os modos de leitura de materialidades discursivas silenciadas/invisibilizadas sócio-históricamente na hegemonia do discurso de escrita eurocêntrico. Trabalhar com o corpo negro como materialidade discursiva se constitui, portanto, um desafio teórico e também uma posição política que está implicada na posição sujeito analista, que que essa empreitada, essa luta possa contagiar a todos que sentem na pele a dor e a angustia da discriminação de serem negros,

porque a história lhe reservou a culpa como marca contra tudo aquilo que caracteriza o feio, deforme e negativo.

Referências bibliográficas

FLORES, Giovanna, G. Benedetto, GALLO, Solange, LAGAZZI, Suzy, NECKEL, Nádia, PFEIFFER, Claudia, ZOPPI, Fontana, MÔNICA. G. **Análise de Discurso em Rede Cultura e Mídia**. 3 vol. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017.

Orlandi, Eni. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

hooks, bell. **Intelectuais negras**. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 3, n.2, p. 464-478, ago./dez.2005.

Pêcheux Michel: **Semântica e Discurso, Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**: Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al, 4 ed, Campinas-SP, editora da UNICAMP, 2009.

Ribeiro, Djamila, **O que é Lugar de Fala**, Belo Horizonte-MG: Letramento, 2017.

Gonzales, Léla e Hasembalg, **Carlos, Lugar de Negro**, Rio de Janeiro, ed. Marco Zero LTDA, 1982.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PÊCHEUX, M. **Papel da Memória**. IN: *Papel da Memória*. Pierre Achard et al. Tradução: José Horta Nunes. 1ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.49-50.

COURTINE, Jean-Jacques. Définition d'orientations théoriques et construction de p ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AUBERT, Nicole, HAROCHE, Claudine. **Ser visível para existir: a injunção da visibilidade.** In: AUBERT, Nicole;

AUBERT, Nicole. **A visibilidade, um substituto da eternidade?** In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine (orgs.) **Tirantias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas.** São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

COURTINE, Jean Jacques ; HAROCHE, Claudine. 1988. **O Homem Persecutado — Semiologia e Antropologia Política da Expressão e da Fisiologia do Século XVII ao Século XIX.** In: ORLANDI, Eni Puccineli (org.). **Sujeito & Texto.** São Paulo: EDUC.

GONZALES, L. **Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, [S.1.], Anpocs, 1984, p. 223-244.

RIBEIRO, Djamila. **O que é o Lugar de Fala. Ed. Letramento. Belo Horizonte (MG), 2017.**

COURTINE, Jean-Jacques. **História do corpo. 3: As mutações do olhar. O século XX.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo! **Lugar de negro.** Editora Marco Zero, 1982.

Hasenbalg, C. (1979). **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal.

FEDERICI. **Talibã e as Bruxas. Ed. Elefante-Mulheres, Corpo e Acumulação Pri** GALTUNG, J. **Cultural violence. Journal of Peace Research. Manoa,** v.27, n.3, p.291-305, ago. 1990. mitiva. 2017.

Eric Hobsbawm, **La era del capitalismo,** Madrid, Guadarrama, 1977

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia.** Campinas, SP, Pontes, 2012. 239p.

GALLO, Solange Leda. **Autoria: questão enunciativa ou discursiva?** Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 2, jan./jun. 2001.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.**!Revista Ciências Sociais Hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista.**!Revista Brasileira de Ciência Política, v. 16, p. 193-210, 2015.

HASENBALG, Carlos. (1979), **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro, Graal.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira : uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003. 347.

ALMEIDA, Silva. **O que é o Racismo Estrural?** Editora Letramento. Belo Horizonte (MG), 2018.

TWINE, France Winddance. 1997. **Racism in a racial democracy; the maintenance of white supremacy in Brazil.** New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

GALTUNG, Johan. **“Cultural Violence”.** Journal of Peace Reseach. v. 27, n.3,1990,p291305.Disponível em http://www.galtunginstitut.de/wpcontent/uploads/2015/12/Cultural_Violence-Galtung.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

DAMASCENO, Janaína. Vênus Hotentote: Imagens de controle: Mulheres negras. In.: Anais do Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008. p. 01.

MICHEL, Pêcheux: Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes Décalages: Vol. 1: Iss. 4. Available at: <https://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>.

Mignolo, Walter (1995), **The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization**. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Mignolo, Walter (2000), **Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press.

“É PRECISO VIVER NAS DUAS CULTURAS SEM DEIXAR DE SER ÍNDIO”

Leonardo Garcia Carneiro

Márcio Teixeira-Pinto

Introdução

“Como no tempo de Sepé, seguimos enfrentando com as armas dos novos exércitos: a canetas e papel”¹⁷.

Nos últimos anos a Presença de Indígenas no Ensino Superior (PIES) tem sido caracterizada como um fenômeno em processo crescente no contexto brasileiro, e assim, passando a ser percebido cada vez mais em suas particularidades e complexidades. No entanto, alguns tensionamentos perceptivo-conceituais-ideológicos (ou preconceito mesmo) têm obscurecido olhares mais atentos e apurados em relação a esta temática por parte da “sociedade envolvente”.

Se, a princípio, as ações mais diretamente voltadas ao desenvolvimento dos processos didático-pedagógicos - tal como a implantação do ensino escolar nas comunidades - não entrassem/entrem em grande choque com lógicas predominantes da sociedade abrangente visto que parecem solucionar os impasses da “primitividade” dentro de um mundo “civilizado” (BARROSO-HOFFMANN, 2005), em contrapartida, quando indígenas passam a reivindicar e conquistar espaços não somente em cursos diferenciados ou diretamente vinculados ao ensino escolar; os debates sobre o tema, quando não são neutralizados simplesmente pela mesma perspectiva de “civilização de

¹⁷ Trecho extraído do documento final do 10º Encontro Sepé Tiaraju, que ocorreu entre os dias 5 e 8 de fevereiro de 2016 em São Gabriel /RS Os Encontros *Sepé Tiaraju* têm ocorrido anualmente há mais de uma década e conta com a presença de grupos indígenas Guarani e Kaingang de diversas regiões. Sepé Tiaraju foi/é um personagem histórico/mítico tanto aos povos Guarani, quanto aos “gaúchos”, representativo de lutas políticas contra os Impérios coloniais. As ideias de que “a caneta e o papel” são “armas” de um novo tipo de guerra podem ser observadas em muitos discursos e situações (políticas) e são reproduzidas por grande parte das etnias indígenas do país.

primitivos”¹⁸, tendem a ser invisibilizados diante às maiores atenções e polêmicas em torno das Políticas Afirmativas raciais voltadas para as populações negras que ocorreram (e ocorrem) concomitantemente com a maior parte das lutas e conquistas indígenas por sistemas diferenciados de acesso ao ensino superior no Brasil.

Tendo em vista estas questões (somando-se ao fato deste fenômeno se tratar de um processo ainda recente), podemos considerar também que os estudos acadêmicos científicos voltados a estes processos encontram-se ainda em estágio embrionário em relação à construção de novas perspectivas sobre o assunto e cito, como exemplo, a área da antropologia que ainda tem se colocado com certo distanciamento e cautela¹⁹ em relação a esta temática.

Em parte, podemos considerar que alguns dos entraves para uma aproximação entre os estudos antropológicos ligados a temas desta natureza relacionam-se com uma espécie de *ethos* (*e visão de mundo*) que permeiam as práticas e pensamentos antropológicos desde o seu surgimento enquanto disciplina/saber ocidentalizado (KUPER, 2008; FABIAN, 2013). Pressupostos estes subjacentes e que se relacionam àquilo que o antropólogo Marshall Sahlins (1997) denominou como o paradigma do “pessimismo sentimental” ou uma inadequação do paradigma científico modernista ao lidar com a “indigenização da modernidade”.

Em relação à antropologia brasileira (e no Brasil) devemos considerar que diante da forma como os arranjos políticos-teóricos-institucionais da disciplina vêm sendo construídos aos longos dos anos, e do fato de que a temática “povos indígenas e ensino superior” ser facilmente relacionada (por motivos óbvios) aos estudos antropológicos sobre ensino e aprendizagem, estas análises têm sido desenvolvidas de forma paralela e/ou “isoladamente” aos estudos etnológicos mais gerais sobre sociedades ameríndias no Brasil.

¹⁸ Questionado sobre a questão indígena no país e no Estado, o pré-candidato ao Senado e atual senador pelo estado do Rio Grande do Sul, Lasier Martins, opinou: “os índios precisam se tornar profissionais respeitados. Quantos índios no Brasil e particularmente no Rio Grande do Sul deixaram de ser índios e são hoje profissionais respeitados e qualificados? Tem que combater a miséria em que vivem os índios”. Ideias como estas são exemplos da grande parte das “aceitações” ao fenômeno PIES por parte de forças que poderiam ser consideradas anti-indígenas.

¹⁹ Grande parte desta cautela se dá pelas posições críticas da área da antropologia aos sistemas de educação e de conhecimentos científicos (e políticos) de matrizes ocidentalizadas (o que inclusive tem levado a antropologia a uma constante autocrítica). Quando aplicados aos contextos de interação entre sociedade nacional e populações indígenas, estas críticas tendem a ser ainda mais intensificadas. Contudo, diante da posição de muitos grupos indígenas de reivindicações por escolas e acesso às universidades, os antropólogos têm, na maioria das vezes, assumido uma posição de apoio a estas causas, embora, ao mesmo tempo, carregados de cautela crítica em relação a estes processos.

Em última análise, podemos relacionar estes desencontros com aqueles percebidos entre pesquisas antropológicas ligadas aos estudos sobre educação escolar em contextos indígenas, às etnográficas e aos debates etnológicos sobre populações ameríndias de modo mais geral. De acordo com Tassinari,

Análise desenvolvida por Lopes da Silva (2001) revelou uma lacuna entre o desenvolvimento intensivo de pesquisas sobre povos indígenas das últimas décadas com foco nos temas de parentesco, cosmologia, corporeidade e ritual, que foi capaz de produzir refinadas análises sobre as especificidades sociocosmológicas das populações estudadas e significativos avanços teóricos, de um lado, e, de outro, os estudos sobre experiências concretas de educação indígena, os quais geralmente discutem questões práticas e imediatas voltadas à educação bilíngue e ao ensino diferenciado, mas não incorporam os temas desenvolvidos pelas outras pesquisas. Esta lacuna entre os trabalhos teóricos sobre povos indígenas (suas histórias, cosmologias rituais, organização social) e aqueles sobre escolas indígenas (suas práticas pedagógicas, uso de línguas nativas) é também fruto do silêncio da etnologia nacional a respeito de questões educativas (TASSINARI, 2008; p.219-220).

Contudo, ao separar os estudos sobre populações indígenas e suas relações entre estas com a educação escolar não significa apenas abrir mão de um olhar sobre um tema isolado, mas sim abrir mão de grande parte das dinâmicas que movimentam diversos aspectos das organizações sociais destas populações na atualidade, ainda mais se levarmos em conta aspectos de suas relações políticas internas e externas.

Não seria insensato supor que esta é uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra, por razões diversas, e de modos diversos, a maior parte das populações indígenas no Brasil tem demandado escolas e em diversos lugares é hoje impossível “levantar uma aldeia” sem que se garanta para ela uma escola. Sendo assim, a implementação e formulação de escolas nas terras indígenas e para o público indígena têm impacto econômico – geração de renda e criação de postos de trabalho - políticos - aspectos cruciais e da chefia e da liderança indígena atual, pauta na agenda dos direitos indígenas em nível nacional, debate sobre a representatividade em mecanismos de controle social, cargos no estado – mas, também, culturais (COHN, 2014, p. 314).

Não obstante, se a antropologia “brasileira” ainda está à procura por resolver descompassos entre diferentes correntes de pesquisas, bem como os novos arranjos teóricos e metodológicos (e perceptivos) que auxiliem na tarefa de examinar temas e aspectos daquilo que Sahlins denominou de *indigenização da modernidade* (SAHLINS; 1997), já em outras áreas de conhecimentos como, e principalmente, a Pedagogia/Educação, crescem as atenções e números de pesquisas dedicadas à refletir sobre as presenças de indígenas no mundo acadêmico brasileiro, tais como: NOVAK (2007);

PAULINO (2008); BERGAMACHI (2008); AMARAL (2010); ANGNES (2010); CARVALHO (2010) entre tantos outros.

Assim, podemos identificar que grande parte das sondagens direcionadas a estes assuntos tende a ser colocada na rubrica dos estudos sobre educação/escola/pedagogia, como pode ser percebido tanto pela relação feita à antropologia do ensino e aprendizagem, quanto pelo envolvimento das pesquisas didático-pedagógicas (Pedagogia-Educação) direcionadas a tais problematizações.

No entanto, é importante destacar um aspecto extremamente ressaltado nos discursos e debates que fortalecem as movimentações e forças em torno do fenômeno PIES. Refiro-me a uma constante percepção explicitada, principalmente entre os estudantes e lideranças indígenas, de que este processo de apropriação (e/ou indigenização) - tanto da educação escolar de modo geral quanto principalmente em relação do ensino superior - consiste em uma “estratégia” central de uma luta política²⁰.

Esta “estratégia política”, entretanto, é mais bem compreendida se percebida como uma luta territorial e, para isso, território deve ser compreendido, nesta perspectiva, não apenas em seus aspectos físicos/geográficos, mas também, como envolvendo seus aspectos existenciais, simbólicas, cognitivos. “É preciso viver nas duas culturas sem deixar de ser índio” - um das frases bastante presente nas falas de atores que movimentam as dinâmicas deste fenômeno - é então compreendida como vetor de tencionamento de uma luta “territorial” para além dos aprisionamentos colocado por “alternativas infernais” entre a “integração assimilacionista” e a “preservação isolacionista” enquanto únicas possibilidades de (re) existências indígenas na contemporaneidade.

²⁰ Esta pesquisa, ao compreender que grande parte das lutas e movimentações indígenas e de seus aliados relaciona-se a uma percepção “política” deste processo, busca se alinhar a perspectiva de uma antropologia da política. Dito isso, resalto que algumas ideias gerais expostas pela antropóloga Karina Kuschnir me servem de exemplo de como um olhar antropológico da política pode ser pensado e desenvolvido nas análises deste artigo: *“A abordagem da política pela antropologia pode ser definida de uma forma simples: explicar como os atores sociais compreendem e experimentam a política, isto é, como significam os objetos e as práticas relacionadas ao mundo da política. A compreensão de grupos específicos, em circunstâncias particulares, leva a comparações e diálogos com a literatura sobre contextos sociais mais amplos. Embora aparentemente simples, trata-se de uma proposta complexa de ser executada e que implica pelo menos dois pressupostos. O primeiro, de que a sociedade é heterogênea, formada por redes sociais que sustentam e possibilitam múltiplas percepções da realidade. O segundo, de que o “mundo da política” não é um dado a priori, mas precisa ser investigado e definido a partir das formulações e dos comportamentos de atores sociais e de contextos particulares (KUSCHNIR, 2007, p.163).”*

“Integração assimilacionista” e “preservação isolacionista” enquanto “alternativas infernais”²¹

Durante um período de aproximadamente sete anos de pesquisas, dediquei-me a acompanhar todas as movimentações, dentro daquilo que minha atenção podia alcançar, em relação ao fenômeno PIES. Inicialmente, como estudante de graduação no curso de ciências sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) observava e conversava com alguns dos primeiros estudantes indígenas que passaram a ingressar em variados curso nesta mesma universidade a partir do ano de 2008. Tinha contato com alguns estudantes e até mesmo com lideranças da região visto que também neste período atuava como estagiário no Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/RS). Em 2013 tive a experiência de participar da delegação de estudantes da UFRGS que se deslocara até o primeiro Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (1ºENEI) ocorrido na Universidade Federal de São Carlos/SP. Após apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso em 2013 que analisava o fenômeno PIES na UFRGS, em 2014 continuei dando continuidade a pesquisa e cheguei a participar da segunda edição do ENEI, desta vez, no estado do Mato Grosso do Sul compondo a delegação de estudantes da UFSC. Em 2015 ingressei no Programa de pós-graduação em antropologia da UFSC e passo a dedicar-me a uma pesquisa sobre o mesmo tema no contexto das experiências de PIES nesta mesma universidade. Em 2015 a terceira edição do ENEI ocorria na UFSC e tive também a oportunidade de participar próximo aos estudantes indígenas que organizavam o evento. Em 2017 apresento uma dissertação sobre o tema.

Em todo este processo de pesquisa que se complementava a um trabalho de mapeamento de controvérsia e estado da arte sobre o tema, percebia que grande parte das tensões que movimentavam o fenômeno que há anos vinha pesquisando eram gerada por conflitos entre o que denominei posteriormente enquanto alternativas infernais entre as forças “integração assimilacionista” e “preservação isolacionista”. “Integração assimilacionista” pode ser pensada como um conjunto de ideias e práticas voltadas ao condicionamento da integração dos povos indígenas a sociedade nacional ao processo de abandono gradual de suas identidades e modos próprios de vida. Já a “preservação

²¹ Tomo emprestado dos filósofos Pignarre e Stengers (2005) a ideia de “alternativas infernais”. Sendo assim, compreendo que estas duas variantes de possibilidades de existências indígenas que resumo como alternativas entre a integração assimilacionistas (terem que deixar de ser indígenas) e a conservação isolacionista (terem que provar discursiva, performaticamente e geograficamente que são “índios”) se colocam como espécies de duas únicas alternativas (infernais) “que capturam as potências de agir, de imaginar, de existir e de lutar (STENGERS, PIGNARRE, 2005)”.

isolacionista”, uma alternativa essencialista e segregadora que condiciona a legitimidade de direitos diferenciados indígenas a um padrão estereotipado do que deveria ser um índio. É neste contexto que frase: “É preciso viver nas duas culturas sem deixar de ser índio” (e suas variáveis) se expressam como vetor de tensão entre estas alternativas.

É importante ressaltar que, nos últimos anos, um número considerável de trabalhos acadêmicos de cunho antropológico também vem se somando aos objetivos de ampliação das discussões sobre PIES. Entre eles, destaco as pesquisas executadas por DAL BÓ (2010); ROCHA DE MELO (2014); SOUZA CADAVAL (2014); BARBOSA LOPES (2015); DOS SANTOS (2016).

Através da leitura mais atenta destes trabalhos, é possível perceber que uma abordagem de aspectos dos processos e perspectivas “políticas” deste fenômeno não são uma característica exclusiva da pesquisa aqui apresentada, mas algo que transpassa, de maneira geral, as interpretações “antropológicas” sobre o que possa a vir significar a “presença indígena no ensino superior brasileiro”. Até mesmo pesquisas produzidas dentro de outras práticas disciplinares apresentam esta mesma tendência, como se pode perceber neste trecho extraído de uma dissertação de mestrado em Educação:

(...) Portanto, apresenta-se outra questão: além do “retorno para a aldeia” estar sujeito à disponibilidade de vagas, também estará submetido ao poder dos facciosismos internos das próprias comunidades. Há sinais, como dito pelo professor, de que entre alguns estudantes são criadas expectativas de se tornarem lideranças, confiantes no preparo que a universidade lhes proporcionará e pelo fato de que suas famílias frequentemente ocupam posição de destaque nas aldeias. Configura-se um “novo” movimento indígena, no qual ainda é difícil avaliar seu grau de comprometimento e consonância com as demandas das aldeias. Destacamos que entre alguns deles há um claro interesse político partidário: um dos caciques citados era estudante e agora é vereador; outro é também estudante, forte liderança indígena e tem pretensões de se candidatar nas próximas eleições. Portanto, não se definiu ainda como será a colocação desses jovens com preparo diferenciado nas estruturas de poder das aldeias, ou seja, o quanto o “saber universitário” se tornará um instrumento de poder nessas comunidades (PAULINO, 2008, p.135).

Em minhas experiências de campo pude escutar inúmeras falas e observar muitas situações que me levaram a um entendimento que privilegiasse as perspectivas “políticas” dos processos que movimentam as PIES. Como

podemos perceber nesta fala de um dos estudantes e liderança Kaingang entrevistado no ano de 2013.

L: Você acha que a formação de indígenas nas universidades pode contribuir para as realidades das comunidades indígenas?

D.C: Eu acredito que isso depende de cada profissional. Qual é o lado da política que vai se formar. Qual é o lado da política que ele vai se adequar mais? Porque é perigoso você se formar com a proposta pedagógica da própria universidade. Outra pedagogia. E trabalhar essa proposta na comunidade. Porque a comunidade, o povo Kaingang tem outra proposta, outra pedagogia, então tudo depende de cada profissional. Mas a proposta dos estudantes indígenas na universidade é que ele volte pra comunidade. Levar os seus conhecimentos e aplicar, mas dentro da proposta dessa comunidade. Ai ele vai bem. (Entrevista com Dorvalino Refej, 02/09/13).

Reforço estas ideias afirmando que a própria discussão sobre educação escolar voltada aos povos indígenas pode ser percebida enquanto perpassada por perspectivas que poderíamos considerar como “políticas”, ou melhor; ligada às dinâmicas de administrações das relações de poder. A fala de Eloir de Oliveira, cacique da aldeia Mbya-Garani Estiva (Viamão/RS) e estudante de Direito na UFRGS é emblemática para a percepção destas questões.

L: Como você vê a importância desse acesso à educação, para os indígenas? E.O: A educação é importante porque a gente tá acessando novos conhecimentos, novas ferramentas de luta pra se defender. Os mais jovens estão tentando e conseguindo ter mais acesso a esse conhecimento dos não indígenas, e com isso briga mais por seus direitos, questiona mais também, não aceita qualquer coisa que se leva pra aldeia. Então tem certa ferramenta pra se defender também. Tem que se fazer de acordo com que as comunidades queiram. E hoje os estudantes fazem essa interpretação pra passar pros mais velhos. Ou seja, muitas pessoas querem fazer o projeto, não vão lá impor, vão fazer de acordo com que a comunidade quer. Por isso o estudante é muito importante. Também por outros meios, você pode registrar sua própria historia. E antes não, antes era o Juruá [branco] lá escrevendo para os Guarani, muitas vezes sem compreender o que o guarani estava dizendo. (Entrevista com Eloir de Oliveira, 08/11/13).

A percepção das PIES enquanto parte das estratégias políticas de transformações sociais não se restringe apenas aos modos como os indígenas têm encarado este fenômeno. Integrantes de Movimentos Sociais, apoiadores das causas indígenas e cientistas (sociais) têm expressado, sobretudo em relação às Ações Afirmativas em Universidade, uma perspectiva de mudanças nos arranjos sociais que estabelecem desigualdades nas relações de poder/saber entre diferentes grupos que as compõem.

Deste modo, se as ações destinadas ao fortalecimento e elaboração de escolas e pedagogias apropriadas e de qualidade em ambientes indígenas estão imbuídas de uma proposta ligada às estratégias “políticas” de relação com o mundo do “branco”; já em relação às PIES este viés “político-estratégico” deve ser compreendido como ainda mais amplo e complexo visto que, além de estar relacionado aos projetos de elaboração de sistemas pedagógicos diferenciados e interculturais, também podem (e devem) ser entendidos como parte de uma articulação e estratégias sócio-política interétnicas. Assim, as redes de *relacionalidades* que compõem o mundo acadêmico se mostram ainda mais amplas, uma vez que, nestes contextos, tratam-se das formações de advogados, antropólogos, médicos, historiadores, engenheiros, nutricionistas, pedagogos, cineastas, enfermeiros, etc., e envolvem todos os mais variados profissionais, conhecimentos, mentalidades, posições, *capitais*, bens... reproduzidos e difundidos nas (e a partir das) Universidades.

Embora os “discursos públicos” e/ou mais imediatos sobre as demandas por diversas formações acadêmico-profissionais para indígenas estejam muito próximos aos discursos relacionados à formação de professores, ou seja, às ideias de que as demandas (profissionais) internas das comunidades devam ser supridas por profissionais locais (profissionais com maior comprometimento e conhecimento das culturas, e assim, atuações mais qualificadas e adequadas a estes contextos locais), a ampliação para uma análise do tipo “antropologia da política” se relaciona com outras escalas e nuances deste fenômeno, como, por exemplo, uma maior problematização a cerca do que possa a vir significar e estar relacionado às “presenças” (ocupação) indígenas nas Universidades. Quais as transformações possíveis (e esperadas) para estas instituições, seus cursos, seus paradigmas e, conseqüentemente, para os arranjos que norteiam as forças, pensamentos, práticas e dinâmicas da sociedade envolvente e nas relações interétnicas?

Percebo, a partir desta pesquisa, que estas “presenças” atuam/atualizam transformações de relações compondo-se entre importantes processos de produção e fortalecimento de “alianças”, de construções/apropriações de novas redes de relações, visibilizações e desconstruções de estereótipos, ampliação de experiências, realizações de desejos e planejamentos, (in) formações “políticas” e de construção e reconfigurações de “identidades/corpos”. Um processo tensionador des-re-territorializador, de ampliações e atualizações de virtualidades, de novas linhas de fugas e potencialidades e que transpassam os mundos indígenas, o mundo dos “brancos” e as relações entre estes “dois mundos”.

Ao considerar como os diferentes atores sociais compreendem e experimentam a política, precisamos decidir, de alguma forma, quem são estes diferentes atores sociais, e ao partir de uma perspectiva bastante ampliada de quem são estes atores (*sociais*), assim: escutando, observando e interpretando suas expressões, desejos e movimentações. A partir daí e, considerando que: *o 'mundo da política' não é um dado a priori e precisa ser investigado e definido a partir das formulações e dos comportamentos de atores sociais e de contextos particulares*, compreendo que, os índios, os principais atores deste processo (fenômeno), têm, por diversas formas, direcionados suas forças nas direções de “*viver nas duas culturas, sem deixar de ser índio*” e que suas lutas ligadas ao ensino superior tem sido onde isso mais se põem com clareza.

Índio, como dizem os “índios”, foi uma palavra inventada pelos brancos para falar mal (ou, erradamente, bem) dos “índios” e, posteriormente, incorporada (e ressignificada) por eles (os “Índios”) para se reconhecerem, serem reconhecidos, se aliarem e lutarem conjuntamente. A partir da construção de um grande coletivo político (auto) denominado *índios*, muitas expressões como “*viver nas duas culturas sem deixar de ser índio*” ou objetos como “*a caneta e o papel*” enquanto novas “*armas*” e a educação escolar (e as universidades) como espaço de batalhas passam a compor um denominador comum nestas lutas, uniões e alianças.

Não índios também são engajados nas forças de *des-re-territorialização* para além das “*alternativas infernais*” entre *integração assimilacionistas* ou *conservação isolacionista*. Algo que pude perceber, na UFSC, na UFRGS, nos ENEIs, no CEPI, entre os indígenas de diferentes regiões e etnias, mas também entre brancos (aliados) sendo eles educadores, historiadores, antropólogos, indigenistas e outros; é se alguma ideia poderia generalizar as práxis movimentadas pelas (e para) as PIES seria a de que “*é preciso viver nas duas culturas sem deixar de ser índio*”, pois sinalizam a direção da construção de um processo de *integração (não assimilacionistas)*.

Grande parte daquilo que é discutido em relação a PIES são ideias de que as universidades (e a Sociedade) também precisam ser adaptadas e ressignificar seus imaginários e relações com os “índios”. Serem integradas a um mundo de indigenização. Alguns “temas chaves” parecem tencionar constantemente, este processo de *des-re-territorialização*, tais como o “retorno” às aldeias/culturas, mudanças nas universidades (e na sociedade), interculturalidade, troca/relações entre saberes, translocalidade e redes sociopolíticas de relações; entre muitos outros.

Como se dão estas presenças? Como elas são pensadas, repensadas e resignificadas pelos índios? E pelos brancos? Para os “índios”, muitas vezes, “*viver nas duas culturas sem deixar de ser índios*” é tanto algo a ser construído por meio deste processo, quanto um alerta dado aos estudantes, aos *guerreiros desbravadores* que passam por estas (trans)formações. Talvez os principais temas que venha pautando as discussões sobre as PIES, entre os índios ou entre os brancos, são aqueles relacionados às desistências, dificuldades de permanências, conclusões dos cursos. Suas colocações no mercado de trabalho e com isso, também, seus “retornos” (retornos físico, de bens e/ou político) para as aldeias/culturas.

Diante da observação e análise destas situações e comparando estas dinâmicas entre as licenciaturas interculturais (e outros cursos específicos) e as experiências dos indígenas que enfrentam os desafios (“individuais”) de um curso regular, percebo que o perigo (virtual ou real) de *deixar de ser índio* se encontra muito mais na perda das conexões com os seus pares (ou parentes) do que no distanciamento do local (as aldeias) em que estes, em maioria, se encontram.

Ser (e não deixar de ser) índio é uma tarefa coletiva e “*viver nas duas culturas*” através das *Presenças* nas Universidades requer um esforço em conjunto. O “*duplo pertencimento*” (AMARAL, 2010), *pertencimentos acadêmico e étnico-comunitário*, que possibilita a tarefa de permanecer e se formar em um curso acadêmico, parecem ser facilitados quando estes desejos e *batalhas* são trilhados coletivamente.

Na maioria das experiências de programas de inclusão em cursos regulares, estes indígenas acadêmicos têm ingressado de forma solitária em um curso e uma turma, visto que, em cada um dos cursos, apenas uma vaga é oferecida a cada ano. Enquanto nas licenciaturas interculturais percebe-se um aproveitamento nos tempos de formação e no número de alunos que chegam a se formar e que, muitas vezes, superam até outros cursos das universidades, em relação àqueles indígenas espalhados (e separados) por cursos distintos que tende a ter um resultado muitas vezes frustrante²².

Contudo, estas dificuldades têm sido enfrentadas e superadas a cada ano quando percebemos que estes estudantes isolados em seus cursos começam, cada vez mais, a se unirem e ocuparem espaços nos ambientes acadêmicos. Tanto os seus rendimentos em seus cursos melhoram, quanto o “retorno” à

²² Em verdade, muito pouco se sabe sobre as trajetórias dos “desistentes” pra que possam ser enquadradas como fracassos ou frustrantes. Acredito que uma avaliação mais interessante sobre estas desistências necessitaria de um maior tempo e uma comparação entre as avaliações individuais e coletivas destas experiências e suas repercussões.

aldeia/culturas passam a ser melhor elaborados, pensados e planejados e, muitas vezes, passam a acontecer independente da conclusão de seus cursos. Estar e ocupar a universidade se torna um *retorno* para a aldeia. Ao não estarem sozinhos, as universidades passam também a ser a aldeia e não apenas um lugar do qual devem rapidamente retornar antes que corram o risco de *deixar de ser índios*.

Um dos debates que vem, volta e meia, ressurgindo e tomando força no Brasil, muito orientado pelas experiências de outros países da América Latina, é aquele entorno da criação de *universidade indígena*. Embora isso seja pensado de diversas formas como uma espécie de espaço exclusiva ou predominantemente indígena, ou ainda dentro de territórios indígenas, a forma que este debate tem assumido com maior força no Brasil é a da criação de redes de institutos, faculdades e/ou cursos que funcionem interligados e (também) em universidades já estabelecidas em todo o país. Em algumas instituições, tem se planejado (e concretizado) alojamentos, Centros de Vivências, grupos de pesquisas, extensões e de atuações políticas e outros espaços coletivos entre indígenas nas universidades.

Unidos e espalhados, espalhados e “em redes”, estas parecem ser as estratégias/tendência que melhor tem surtido efeito para o caminho da *des-reterritorialização* e/ou de um constante processo de “*indigenização da modernidade/Universidade*”. Uma construção de alternativas ou *linhas de fugas* para além das alternativas infernais entre a *integração assimilacionistas* e a *conservação isolacionista* e como comentado por Sahlins, uma das principais características da *indigenização da modernidade* é a *translocalidade* das culturas (indígenas), um processo em que “a ordem indígena engloba a moderna”. (SAHLINS, 1997b, p. 116).

A união dos indígenas na universidade não deve ser percebida como uma unificação das experiências de PIES, pois alguns dos aspectos positivos destas experiências são as suas variedades, suas alternativas e o caráter constantemente experimental e dialógico de suas formulações. Não apenas aqueles cursos que parecem mais claramente se reverter em “retornos” às aldeias, mas todos aqueles em que as aptidões e desejos dos indígenas de se dedicarem a ocupar com suas presenças as licenciaturas culturais, cursos específicos, vagas em pós-graduações, criação de pós-graduações. Estes caminhos parecem somar e multiplicar as alternativas e possibilidades. Alternativas que não se reduzam à assimilação (deixar de ser indígenas) nem ao isolamento (terem que ser “índios/primitivos”). Dar visibilidade, mudar percepções, práticas e conceitos, trocar/relacionar saberes, “interculturalizar”, “retornar” para a aldeia sem precisar se isolar da universidade e da *sociedade*

envolvente, envolver a sociedade (envolvente). Neste sentido é que estes estudantes (guerreiros) lançam-se a “batalha” por seus territórios e em um constante processo de des-re-territorialização. Por fim, viver nas duas culturas, sem deixar de ser índio.

Referências bibliográficas

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR. 2010.

ANGNES, Juliane Sachser. **O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/desistência/conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro)**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2010.

ATHAYDE, Fernando Luís Oliveira. **Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2010.

BEELO, Luciane. **A permanência de estudantes indígenas na UFRGS: uma oportunidade para (re)pensarmos nossas posturas**. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis. 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Por que querem e por que não querem escola os guarani?** In: Tellus, ano 4, n.7, out. 2004

CADAVAL, Roberta de Souza. **Transcendendo Fronteiras Entre Saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Fede-

ral de Pelotas como requisito para obtenção do Título de Mestre em Antropologia.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify. 2009.

CARNEIRO, Leonardo Garcia. **“POSSO SER O QUE VOCÊ É SEM DEIXAR DE SER O QUE SOU!”: a presença de estudantes indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a indigenização da “modernidade”** Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2013.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO, 2010.

COKN, Clarice. **A cultura nas escolas indígenas**. In: Manuela Carneiro da Cunha; Pedro de Niemeyer Cesarino. (Org.). Políticas Culturais e Povos Indígenas. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 1, p. 313-338.

DAL’ BÓ, Talita. Lazarin. **Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”**. Dissertação de Mestrado, PPGAS-UFSCar. 2010

DOEBLBER; M. B.; BRITO, P. O. **Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1202-0.pdf. Acesso em: 08 de Jun. de 2015.

DOS SANTOS. Augusto Ventura. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social. 2016.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. 2011.

ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

FABIAN, J. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto**. Tradução de Denise Jardim Duarte. Petropólis, Vozes, 2013.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HOFFMANN, Maria Barroso. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil**. Comunicação apresentada no Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congresso Latinoamericano de Antropologia – ALA, realizado em Rosário, Argentina, 2005..

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença: o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2012.

KUPER, Adam. **Antropólogos e Antropologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1978.

KUSCHNIR, K. **“Antropologia e política”**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 22, 64, pp. 163-167 . 2007.

LOPES, Alessandro. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas. 2014.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses**. Dissertação de

Mestrado. Programa de Pósgraduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2007.

MARCOLINO, Denize Leticia. **Saúde das Mulheres Indígenas no Brasil: Uma revisão integrada.** Trabalho de Conclusão de Curso de Enfermagem/UFRGS- Porto alegre 2012.

MELO, Clarissa Rocha de. **Da Universidade à casa de rezas guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC** /. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. - Florianópolis, SC, 2014.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

SAHLINS, Marshall. **O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em extinção (parte I).** Rio de Janeiro, Mana, v. 3, n1, abr, 1997a.p. 41-73.

_____. **O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em extinção (parte II).** Rio de Janeiro, Mana, v. 3, n2, out, 1997b. p.103-150.

TERENA, Marcos. **O estudante indígena no ensino superior.** In: Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

TRAGTENBERG, Marcelo. **O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina.** In: SANTOS, Jocélio Teles do (Org.). Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão. Salvador:CEAO,2012, p. 235-256.

_____. ; BOING, A.C. ; BOING, A.F. ; TASSINARI, A. M. I. . **Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa**

Catarina (2008-2011). In: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012). 1ed.Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013, v. 1, p. 203-240.

_____, BOING, Alexandra, BOING, Antonio, TASSINARI, Antonella. 2013. **Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011)** In SANTOS, Jocélio Teles do (Org.). Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, p.203-240. O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012).

A CONSCIENTIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA

Elias Bezerra de Souza

O sujeito do conhecimento é aquele que reflete sobre as relações entre atos e significações e conhece a estrutura formada por eles: a percepção, a imaginação, a memória, a linguagem e o pensamento (CHAUÍ, 2000, p. 150)

Há pelo menos duas maneiras de o homem se portar frente ao conhecimento: como consumidor e/ou como produtor. Há quem se comporte apenas como consumidor, talvez a maioria, e quem se porte como consumidor e produtor. Partindo-se do pressuposto de que produzir conhecimento exige conhecer o conhecimento, podemos afirmar que aquele que produz também consome. Já o pressuposto do consumo não obriga que o mesmo que consome também produza. É possível que uns produzam enquanto outros consomem. A diferença está na condição em que cada um se coloca diante do conhecimento, se apenas de consumidor ou também de produtor.

Entre ser sujeito de conhecimento e consumidor de conhecimento há uma diferença substancial. Podemos começar a entender isto nesta frase: “*O sujeito do conhecimento é aquele que reflete sobre as relações entre atos e significações e conhece a estrutura formada por eles: a percepção, a imaginação, a memória, a linguagem e o pensamento*”. Em outras palavras, Marilena Chauí afirma, neste enunciado, que muitos são os que se defrontam com o conhecimento, poucos os que o compreendem, alguns que o interpretam e uma minoria que o constroem ou reconstroem. Isto acontece porque muitos o percebem, poucos refletem sobre ele e uma minoria dá significação ou o ressignifica, o reconstrói. Só uma minoria reflete, critica, problematiza, busca relação e dá significações. Só faz isso quem toma o conhecimento dado, compreende sua estrutura, desvela suas entrelinhas (interpreta) e o remonta, refaz, o torna novo inserindo nele as digitais do seu modo próprio de pensar e agir. Quem assim o faz é consumidor e produtor ao mesmo tempo, os conscientizados, de mentes inquietas, abertas à reflexão e à crítica. Os demais agem como men-

tes enclausuradas, satisfeitas em consumir, conformadas com o que lhes oferecem e da forma como lhes oferecem, são consciências ingênuas.

Em 2012 publiquei o livro “Educação para a Mediocridade e Alguns Antídotos” do qual faz parte o texto “O antídoto contra os núcleos da mediocridade: saber olhar o mundo – da percepção à conscientização”, que agora apresento ao leitor com o título “A conscientização como possibilidade de superação da consciência ingênuas”.

A palavra-chave capaz abrir mente ingênuas é “conscientização”, o termo essencial para o propósito deste texto escrito com o objetivo principal de convidar você leitor, como pessoa consciente, a buscar sua conscientização. Na verdade, espera-se que a leitura deste texto sirva para desafiá-lo, estimulá-lo e motivá-lo a agir como sujeito do conhecimento que percebendo a realidade a desafia e transforma transformando-se nela e com ela, ou, pelo menos, participando da transformação. É um convite a se incomodar para desacomodar, se inquietar para revolucionar, acordar para sair da letargia cognitiva, abrindo a mente, exercitando a sua cognição num processo mental de percepção, imaginação, memória, raciocínio e juízo crítico, como sugere Marilena Chauí.

Depois destes parágrafos introdutórios ousou dizer, eis um antídoto contra os núcleos da mediocridade, um estímulo em potencial para quem queira se motivar a uma caminhada em direção à construção do próprio conhecimento, à autonomia do pensar. “Conscientização” é a palavra estímulo. Este é o vocábulo que, uma vez compreendido, abre janelas que possibilitam olhar e ver o mundo sob outro prisma, vendo-se nele como sujeito que o percebe, compreende, interpreta e reconstrói, por ter entendido sua estrutura a ponto de nela intervir e transformar transformando-se. É isto que quero que você entenda: a necessidade de saber ver, pensar, agir e transformar. Deixar de simplesmente ver, apropriar-se e reproduzir. Ser sujeito do conhecimento, mas também sujeito de conhecimento, ou seja, apropriar-se de conhecimentos produzidos e também produzir conhecimentos.

Charles Chaplin desafiou a humanidade dizendo: “Não sois máquinas! Homens é que sois!”. Eu, porém, desafio dizendo: Falar, até os papagaios falam! Os homens precisam saber pensar e usar a linguagem para expressar o que e como pensam! É indispensável ouvir falas como também e indispensável produzir falas, o que exige uma postura de reflexão e crítica do homem face à realidade, tomando-a como objeto de seus conhecimentos, a exemplo do que disse Paulo freire:

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cog-

nosável. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p. 16).

Tenho a impressão, posso estar enganado, de que até hoje a maioria das pessoas assiste passivamente aos acontecimentos do mundo e às determinações da vida. As transformações, as mudanças, os avanços do mundo pós-moderno parecem ser privilégio de poucos cientistas e intelectuais determinados a formar novos conhecimentos e melhorar a qualidade da vida no nosso planeta. O que você acha disso? Concorde ou discorda? Você produz ou apenas consome conhecimentos prontos? Pensa ou obedece? Rubem Alves esclarece:

Se existe uma classe especializada em pensar de maneira correta (os cientistas), os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam. Quando o médico lhe dá uma receita você faz perguntas? Sabe como os medicamentos funcionam? Será que você se pergunta se o médico sabe como os medicamentos funcionam? **Ele manda, a gente compra e toma. Não pensamos. Obedecemos. Não precisamos pensar, porque acreditamos que há indivíduos especializados e competentes em pensar. Pagamos para que ele pense por nós.** E depois ainda dizem por aí que vivemos em uma civilização científica... O que eu disse dos médicos você pode aplicar a tudo. Os economistas tomam decisões e temos de obedecer. Os engenheiros e urbanistas dizem como devem ser as nossas cidades, e assim acontece. Dizem que o álcool será a solução para que nossos automóveis continuem a trafegar, e a agricultura se altera para que a palavra dos técnicos se cumpra. Afinal de contas, para que serve a nossa cabeça? Ainda podemos pensar? Adianta pensar? (ALVES, 2005, p. 10).

Só o homem é capaz de realizar a práxis enquanto prática crítica, apropriando-se e transformando a realidade na unidade indissolúvel entre ação e reflexão, ou seja, de agir consciente, reflexiva e criticamente sobre a realidade objetiva. Paulo Freire explica isso usando o conceito de “conscientização”. Mas como surge o termo “conscientização” na obra de Paulo Freire? E o que ela traz como “conscientização”?

O próprio Paulo Freire (1980) explica não ser de sua autoria o vocábulo “conscientização”. Embora este conceito tome centralidade nas ideias de Paulo Freire sobre educação ele esclarece: “Na realidade foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Vieira Pinto e o professor Guerreiro” (p. 25). Explicando o conceito, diz:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. **A conscientização produz a desmitologização.** [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo **a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade**, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (Freire, 1979, p. 29, grifo nosso).

Mas a conscientização não se dá de imediato, já que o imediatismo é espontâneo, não abriga a reflexão nem a crítica, condições sem quais não se pode falar em mudança nem em transformação. No livro *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, alguns excertos dão conta do caminho para se chegar à “conscientização”. Vejamos:

- 1) Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua.
- 2) Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.
- 3) Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.
- 4) Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...
- 5) A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.
- 6) Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. (FREIRE, 1980, p. 25-27, numeração nossa).

Dessa aproximação o mais criticamente possível do sujeito frente à realidade resulta a passagem da aproximação espontânea e, portanto, ingênua

para uma aproximação desveladora, desmitologizada, em ascendência, tanto de aproximação como de criticidade, é o nível da “conscientização”, capaz de esclarecer as dimensões obscuras não alcançadas pela aproximação ingênua e possibilitar a criação da nova realidade, processo que não se esgota aí já que a nova realidade torna-se objeto de uma nova reflexão crítica, em movimento dialético permanente. Esse processo é desafiador e não é fácil!

Se por um lado, a conscientização se apresenta como a talvez única possibilidade de desmistificar o mundo, por outro, se apresenta como um processo num determinado momento e deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil, ao mesmo tempo, em que deve ser objeto de nova ação-reflexão.

A consciência ingênua parece estar de tal forma impregnada que aliena. Isso faz com que muitas pessoas, talvez a maioria, não saiba ou não consiga olhar o mundo com a luz do seu próprio pensamento. Não raras vezes, aceitamos passivamente a forma como os outros nos ensinam a olhar o mundo. Engolimos “verdades” como absolutas e inquestionáveis e vemos as situações como imutáveis. Nesse comodismo, passamos pela vida sem deixarmos nossas impressões intelectuais sobre o mundo, sem oferecermos nenhum legado, nenhuma contribuição que justifique nossa superioridade de pensamento e linguagem em relação aos outros animais.

Comparando o homem, ser de relação com os animais, seres de contado, Paulo Freire lembra:

O homem deve transformar a realidade para ser mais. [...] O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história. O animal está sob o tempo. Para ele não há ontem nem amanhã. [...] O homem ao contrário está no tempo e abre uma janela no tempo: dimensiona-se, tem consciência de um ontem e de um amanhã. [...] O homem pode transcender sua imanência e estabelecer relação com os seres infinitos. Mas esta relação não pode ser uma domesticação, submissão ou resignação diante do ser infinito. As relações ou contatos dos animais são reflexos. Apesar de a psicologia revelar certa inteligência (como a de crianças de 3 anos) em alguns animais, esta inteligência se restringe ao mecânico e ao reflexo. Em segundo lugar, as relações dos animais são inconseqüentes, já que estes não têm liberdade para criar ou não criar. As abelhas, por exemplo, não podem fazer um mel especial para consumidores mais exigentes. Estão determinadas pelo instinto. [...] O homem integra-se e não se acomoda. Existe, contudo, uma adaptação ativa. Quanto mais dirigidos são os homens pela propaganda ideológica, política ou comercial, tanto mais são objetos e massas. Quanto mais o homem é rebelde e indôcil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado. Os contatos além disso não são temporais, porque os animais não podem fazer sua própria história. Os contatos são intranscendentes, porque os animais estão submersos em sua imanência (FREIRE, 1979, p. 15-16).

Cabe perguntarmos a nós mesmos: somos seres de relações, mas nos comportamos como tal ou como seres de contato como os demais animais? Quase sempre passivos, vivemos confirmando e repassando as coisas que nos dizem, sem fazer nenhuma reflexão e/ou crítica a respeito, sem levantarmos questionamentos sobre suas origens, utilidade, validade, confiabilidade e veracidade. Somos quase 100% sensitivos e nos sentimos o máximo quando alguém diz: “poxa, como você percebe rápido as coisas”, “como você aprende rápido” ou mesmo “como você tem boa memória”. Percebemos tão rapidamente que não pensamos na análise. Aprendemos tão brevemente que não pensamos num tempo para juntarmos os fatos às informações e aos dados para transformamos estes em novos conhecimentos resultantes do nosso perceber-compreender-interpretar-agir-transformar. Memorizamos tanto que nos esquecemos de pensar e pensar criticamente.

Não é demais lembrar que perceber até os outros animais percebem, que aprender é apenas armazenar na memória a exemplo de um computador, e que ter boa memória é apenas lembrar, recobrar o que foi memorizado antes.

É fácil percebermos o mundo pelas sensações (visão, audição, tato, olfato e paladar) que nos possibilitam a comunicação sensorial, como também possibilitam a outros animais. Entretanto, temos dificuldade em apreender (assimilar, acomodar, equilibrar, abarcar mentalmente com profundidade, compreender, interpretar, analisar e ressignificar) o conhecimento do mundo e o mundo do conhecimento, em ver por meio do nosso próprio pensamento, a adentrarmos em tudo pela via a “conscientização”.

Quando muito, nos tornamos conscientes, ou seja, nos damos conta de estarmos no mundo. Como disse Paulo Freire (1979), conscientizar-se não é a mesma coisa que tomar ciência já que a consciência está no nível da espontaneidade, quando o homem, ao aproximar-se da realidade, o faz somente pela percepção, por uma aproximação ingênua, sem questionar, problematizar ou indagar qualquer coisa que seja sobre ela.

Vê-se que ter consciência não é mais que estar ciente ou tomar conhecimento da existência as coisas, enquanto a “conscientização” já se inicia com o olhar o mais crítico possível sobre a realidade ou sobre o objeto que se nos apresenta à primeira vista. A “conscientização” leva à práxis, à ação reflexiva, à crítica transformadora da realidade ou modificadora do objeto do conhecimento.

É importante percebermos a realidade, já que não podemos apreendê-la sem percebê-la. Entretanto, mais importante ainda é desvelá-la, descobrir o que não está perceptível, o que ele esconde ou não mostra. Como afirma Kosik (1995, p. 30P), “o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe

imediatamente”, e a realidade existe para além das aparências e da totalidade. Quem olha uma pepita em seu estado natural vê simplesmente uma pedra sem brilho. É preciso se livrar da aparência dela para chegar à sua essência, lapidá-la para transformá-la em joia. Quem vê as águas barrentas de um rio em formação, como o Purus, não vê sua profundidade, já que está camuflada pelo seu aspecto turvo. É necessário explorá-lo para conhecer sua profundidade e riquezas.

Enquanto a consciência se inicia na percepção imediata do fenômeno tal como ele se apresenta aos nossos sentidos a “conscientização” se inicia com a busca da e pela compreensão, condição que exige um desmonte da realidade (análise) estimulado pela nossa postura curiosa, motivado pelo nosso desejo de conhecer profundamente para realizarmos a sua remontagem (síntese) como resultante da nossa capacidade de perceber-compreender-interferir-transformar.

Pelo caminho da “conscientização” acontece um ciclo de eventos no processo do conhecimento que se inicia com a visualização ou percepção da realidade (plano sensitivo), continua com a aproximação da realidade (plano metodológico), segue com apreensão da realidade (plano crítico-reflexivo) e vai até à compreensão-interpretação-transformação da realidade (plano problemático-transformador). Ao final desse processo, uma nova realidade surge como resultado de três ações fundamentais desenvolvidas pelo sujeito frente à realidade imediata: a) perceber a realidade; b) desmistificar a realidade; c) agir transformadoramente. É o que podemos chamar de construção conscientizada do conhecimento.

No primeiro plano (sensitivo) nos deparamos com o fenômeno, aquilo que vemos de imediato na realidade, nos situamos no nível da percepção. No segundo plano (metodológico) nos preparamos para explorar o fenômeno em busca da sua essência. Já no terceiro plano (crítico-reflexivo) iniciamos nossa aproximação reflexiva, curiosa e crítica sobre o fenômeno, agora não apenas com a sensibilidade, mas com a razão, a linguagem e a capacidade de pensar. No quarto plano (problemático-transformador) compreendemos, interpretamos, problematizamos, analisamos e transformamos e/ou criamos, do que resulta o novo, ou seja, concretizamos o ato conscientizado de conhecer: partimos do fenômeno (realidade perceptível), descobrimos sua essência (parte imperceptível da realidade, aquilo que só poderia ser alcançado pelo nosso intelecto) e transformamos a realidade inserindo nela as nossas digitais, a nossa marca de homem-história.

Ao atingirmos o quarto nível, passamos do fenômeno (a realidade imediata) à essência (descoberta do que existia na realidade e que não poderia ser

atingido pelos sentidos, mas somente pelo intelecto). A partir daqui a realidade não representa apenas um objeto da nossa experiência, ela se configura também como objeto atingido pela nossa ação investigativa, como resultado da aplicação do nosso pensamento reflexivo, crítico e curioso, “conscientização” e práxis. O objeto cognoscível (passível de se tornar conhecido) passa a ser conhecido e o sujeito cognoscente (que buscava o conhecimento) passa a ser cognoscedor-transformador, aquele que, percebendo a realidade apreendeu sua essência e nela interveio transformando-a.

Isso sugere que só atingimos a conscientização quando ultrapassamos a espontaneidade na apreensão da realidade e atingimos a esfera crítico-racional na qual a realidade se apresenta como fenômeno a ser conhecido que se torna conhecido na sua essência e o homem sai da postura ingênua para a crítica, reflexiva e investigativa na busca por conhecer. Só assim é possível passar da realidade natural para a humano-social. A Esse respeito Kosik afirma que:

A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele é o produtor desta última realidade. [...] o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada a predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade advém (KOSIK, 1995, p. 23).

Nessa passagem da realidade natural à realidade humano-social o homem desvela o mundo e se revela nele e com ele. Ao transformar a realidade também se transforma nela e com ela. Ao construir o conhecimento, constrói sua própria história. Da mesma forma, ao contemplar o mundo e a realidade, se torna ao mesmo tempo, objeto de contemplação no mundo e na realidade e ao copiar conhecimentos, se apresenta ao mundo como também como imagem a ser copiada pela lente dos cegos, ou dos que veem os fenômenos com o olhar da percepção.

Assim, ao olhar o mundo o homem precisa buscar essa relação dialética “consciência-mundo” como objeto da sua reflexão, para que possa esclarecer as dimensões obscuras resultantes da sua aproximação com o mundo. Só dessa maneira conseguirá recriar a realidade e esta será tomada como objeto de uma nova reflexão crítica.

Olhar o mundo dessa maneira implica superar a atitude ingênua e reacionária de considerar a realidade como algo intocável e adotar a postura questionadora. Para tanto, é indispensável que os homens, como sujeitos da própria história, abram mãos da adesão a um mundo pronto e acabado e cons-

truam o em que vivem, para não se verem submersos nas águas turvas da obscuridade.

Viver no mundo exige saber comportar-se nele como consumidor e como produtor. Saber comportar-se nele demanda tomar o conhecimento como produto e como processo. Desse modo, conhecer a dinâmica do mundo é pré-requisito para viver e conviver sob os princípios dessa mesma dinâmica, tirando proveito para o bem viver, mas também contribuindo para isto.

Dadas a dimensão e a complexidade das constantes transformações, assim como a velocidade com que as mudanças ocorrem no mundo pós-moderno, pode-se sugerir que conhecer e entender o mundo em sua totalidade não é, foi ou será privilégio de ninguém. Entretanto, é possível entendê-lo o suficiente para nos sustentarmos dentro dos padrões da sociedade do nosso tempo ou, se formos menos acomodados, ascendermos intelectual, pessoal, social e espiritualmente.

É muito relevante saber ver o mundo sob os mais diversos ângulos e das mais diversas maneiras. Uma mesma imagem pode ser capturada por diversos instrumentos e sob vários ângulos. Quem capta uma imagem usando uma máquina fotográfica ou com uma filmadora, embora possa escolher o ângulo, não poderá colocar suas impressões na imagem capturada e só poderá captá-la sob um único ângulo de cada vez. Diferente e, quando num ambiente como o cenário do Big Brother Brasil, de um estádio de futebol ou qualquer cenário de programas televisionados, onde dezenas de câmeras são colocadas estrategicamente para captar as imagens sob os mais diversos ângulos, possibilitando assim uma análise mais detalhada, sob os mais diversos focos e posições, o que nos permite tirar conclusões hipoteticamente mais seguras. Entretanto, tais imagens, a exemplo daquelas captadas com a câmera fotográfica também não sofrem a interferência do sujeito que as capta, elas simplesmente são flagradas na forma como se apresentam às lentes das câmeras.

Agora, imaginemos um artista plástico pintando as mesmas imagens, utilizando-se dos mais variados instrumentos, ferramentas e tecnologias: a tela, as tintas, os lápis, cantas, pinceis e, a mais importante de todas as tecnologias, a sua imaginação, sua visão de mundo. Aqui temos uma grande diferença: a vida que damos à imagem que pintamos; a possibilidade da interferência, da não passividade, da não reificação do homem, da não limitação; a possibilidade de criar e recriar, renovar e inovar, criticar, etc. é assim que precisamos lançar nosso olhar sobre o mundo: com criticidade, criatividade e possibilidade de transformação.

Esta maneira de capturar, olhar e ver o mundo não anula outras, a exemplo da fotografia e da imagem filmada sob os diversos ângulos porque elas não são excludentes entre si, apenas as tecnologias utilizadas dão dinâmicas diferentes para uma mesma imagem, ou seja, os instrumentos utilizados para capturá-las é que foram determinantes para o dinamismo ou estática. Na fotografia, a imagem estática apresentada na revelação não era a mesma que passava na imaginação do fotógrafo, a imagem do seu pensamento era dinâmica, tinha movimentos, formas e cores as mais diversas. Do mesmo modo, as imagens capturadas pelas lentes da filmadora sob diversos ângulos também se tornam estáticas no sentido de que são aquilo que apresentam e representam naquele instante às lentes, mas, na verdade, são dinâmicas na pensamento de quem as capturou, são multiformes e transcendem à visão ótica. Já o quadro do pintor, apesar de parecer uniforme e estático para quem o observa, avalia e valora sua dimensão material é, na verdade, para o artista multiforme, multicolorido, dinâmico e multivalorativo porque sua é transcendental por natureza em função das qualidades do pensamento reflexivo, crítico, criativo e criador do seu autor.

Outra forma metafórica de compreender a visão de mundo é pensando na situação de uma pessoa que entrando numa ótica inicia sua escolha pelo melhor óculos, aquele que poderá lhe propiciar a melhor qualidade de visão, sem causar irritação aos olhos, ou que possa desencadear uma dor de cabeça ou outro desconforto. O dono da ótica, com toda sua experiência e atenção ao seu cliente em potencial, retira um modelo do expositor e mostra dizendo: este vai ficar muito bonito em você. A pessoa põe no rosto, se olha atentamente no espelho, arruma de um jeito e de outro, avalia e chega à conclusão de que não é o ideal, e assim experimenta muitos outros óculos até encontrar aquele que procurava para enxergar melhor o mundo.

Com base nessas metáforas é que fazemos é que sugerimos uma proposta epistemológica para capturar, ver, compreender, interpretar e agir transformadoramente sobre o mundo. Propomos uma saída da metáfora para entrar um pouco na filosofia da ciência sempre considerando duas colocações fundamentais de Rubem Alves (2005). Primeira: Antes de mais nada é necessário acabar com o mito de que o cientista é uma pessoa que pensa melhor do que as outras (p. 10). Segunda: “A aprendizagem da ciência é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum. Só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe” (p. 12). Primeiro é preciso se livrar do mito de que algumas pessoas (cientistas, filósofos, etc.) pensam sempre melhor outras. Depois é importante encarar a aprendizagem como processo de aprofundamento que deve levar em consi-

deração o que o aprendiz já sabe a “visão de mundo”. Por fim, é indispensável julgar-se capaz.

Do mesmo modo que soubemos escolher o melhor óculos para resolver um problema de visão ótica, precisamos saber resolver também o da nossa cegueira ou limitação intelectual, e nesse caso o sujeito pensante é o mesmo que busca resposta e que precisa adotar uma postura reflexiva, crítica, questionadora, investigativa e transformadora. Não é o consumidor, mas o consumidor-produtor.

Como portar-se assim? Tudo exige planejamento, execução, avaliação e decisão de agir. Isto caracteriza o ato de conhecer como construtivo de dimensões metodológica e pedagógica ao mesmo tempo. Metodológico, porque exige planejamento detalhado, criterioso e sistemático que, para caracterizar construtivo, necessita também ser aberto e flexível. Pedagógico porque confere ao ato de aprender a dimensão de apreensão da realidade que agrega ao mesmo tempo, o ver-pensar-compreender-interpretar e agir, que também para ser considerado construtivo precisa ser flexível, reflexivo e crítico, tomando o sujeito como humano, a vida e, portanto, a realidade, na sua totalidade, em movimento no espaço e no tempo (LUCKESI, 2005). Nessa perspectiva o conhecimento é processo e produto no espaço e tempo, integrado à vida de modo flexível e valorativo e portanto, abriga o ato de avaliar como auxiliar, que tem na avaliação a função de atribuir qualidade à realidade, cabendo ao gestor do processo ou da ação agir, ou não para a mudança, considerando a aproximação ou o entre e qualidade atribuída pela avaliação e o que foi planejado.

Sem pretender impor, faço a seguinte sugestão para portar-se frente ao conhecimento como sujeito conscientizado, como consumidor-produtor de conhecimentos: perceba, analise, problematize e remonte.

Perceba a realidade. Isto mesmo identifique uma situação objetiva e desafiadora e inicie sua apreensão da realidade dessa situação na forma como ela apresenta aos seus sentidos.

Analise a realidade. Apanhe a situação concreta, descreva-a objetivamente e a decomponha em partes. Desmonte todos os elementos componentes dela, separando-os de forma metódica, relacional e causalmente. Faça como o mecânico quando vai refazer o motor de um carro: retire peça por peça distinguindo a importância e posição de cada uma delas para o funcionamento adequado do todo. Este é o momento para centrar-se nos detalhes da situação concreta.

Problematize a realidade. Questione a necessidade de cada elemento componente: importância, utilidade, serventia, posição e relação com o todo.

Coloque-se como um dos componentes e se pergunte: eu teria a mesma função? Serviria aos mesmos interesses? Seria útil do mesmo modo? Agradaria a quem? Quanto ao mundo ou realidade que você já percebeu e analisou pergunte: pertence a quem? Serve a quem? Está para quem? Quanto à forma como a realidade se apresente ou o mundo está organizado questione: só pode ser dessa forma? Existe outra forma possível? Se existe, é possível, viável e útil ser organizado dessa outra forma? Sendo possível, vai ser bom para quem e ruim para quem? A lista de perguntas por ser extensa, levante quantas forem necessárias para obter a melhor solução.

Reorganize a realidade. Isto mesmo, agora que você já percebeu ou captou a realidade, fez a sua análise e questionou condições, levantou causas e identificou efeitos, é hora de montar o quebra-cabeça. Depois de trocar algumas peças que estavam desgastadas ou obsoletas, quebradas ou danificadas, mal posicionadas ou fora de lugar, faça sua síntese, remonte a realidade, transforme-a em nova, com suas digitais intelectuais, com a marca do seu pensamento, com o peso da sua criticidade e com a profundidade da sua reflexão. Dê sua paternidade autoral ao conhecimento.

Esse processo caracteriza a abordagem do conhecimento numa perspectiva pedagógica construtiva,²³ compreendendo o homem como ser em movimento, tanto individual como coletivamente, que recebe, mas também constrói e se utiliza de conhecimentos a partir de suas heranças e nas relações com o meio em que vive, sob todos os aspectos, tornando-se ser de construção e em construção, mostrando que “o ser humano não chega ao mundo pronto, mas sim em processo” afirma Luckesi (2005, p. 64). Nem o ser chega ao mundo pronto nem, o mundo está pronto e acabado para ele. Nesta perspectiva se sai de uma abordagem metafísica,²⁴ do ser pleno e determinado, de tal forma que “cada indivíduo, na sua existência, nada mais tem a fazer do que manter sua alma do lado do bem, salvando-a, finalmente” (LUCKESI, loc. cit.) para assentar-se numa perspectiva existencial, fenomenológica e dinâmica do ser humano. No dizer de Luckesi (2005, p. 63), “compreende o

²³ No seu livro “Avaliação da aprendizagem na escola” Luckesi (2005, p. 60) diz: Por Pedagogia Construtiva estamos compreendendo uma concepção que leve em consideração o ser humano como ser em movimento, em construção. Essa denominação não depende de um autor específico, mas de todos aqueles que, de alguma forma, compreendem o ser humano como um ser que se constrói a partir de suas heranças e de suas interações com o meio social, econômico, cultural, filosófico e religioso.

²⁴ Luckesi (2005, p. 61) explica: Por *compreensão metafísica*, estamos compreendendo uma compreensão estabelecida *a priori* de forma abstrata. A filosofia tradicional aristotélica-tomista constitui-se em uma típica compreensão metafísica do ser humano, na medida em que não leva e conta a facticidade cotidiana, mas sim alguns aspectos básicos prévios, a partir dos quais interpreta a vida. Estamos entendendo conceitos metafísicos, neste texto, como conceitos abstratos, *a priori*, que valem para todos, independente do tempo e do espaço.

ser humano a partir de como é observado em seu permanente movimento, desenvolvimento e construção”, estudando-o na sua materialidade²⁵ fenomenológica.

Aqui, o ser humano não é estudado metafisicamente, mas sim na sua “materialidade” fenomenológica. Então, é possível observar que o ser humano, a cada momento, é, simultaneamente, ele mesmo e “outro”. Ele é, na medida em que preserva sua identidade, mas é “outro” na medida em que se modifica permanentemente, constituindo-se a si mesmo no espaço e no tempo. (LUCKESI, 2005, p. 65).

A perspectiva construtiva de conhecer, que não se fixa em determinado autor ou teórico, nem num espaço e num tempo fixo, nem num ser permanente em si, mas num movimento entre tempos e espaços, na simultaneidade de si e do outro, na fusão de identidade, na mudança permanente.

Filosoficamente falando, o homem de conscientização não se presta a simplesmente usar solução, mas a refletir sobre soluções que lhes são apresentadas, adotando uma postura problematizadora de desafiar o pronto como se este não esteja acabado porque o pronto e acabado não existem.

Rubem Alves ensina que “A distância que separa o homem das pedras e dos animais inferiores pode ser medida pela capacidade de adaptação, isto é, a capacidade de aprender soluções novas para problemas novos” (p. 20). Voltando ao que vimos no início deste texto, cabe questionar produzir conhecimento é privilégio de poucos? Alguém é obrigado a ser simplesmente consumidor de conhecimentos prontos? Talvez isso aconteça porque seja mais fácil e cômodo consumir que construir, como é mais fácil nutrir o corpo da comida pronta ao invés de prepará-la ou seguir por caminhos abertos que abrir caminhos.

Cientificamente dizendo, o homem conscientizado não se presta a aplicar respostas prontas sempre, mas também busca construir suas próprias respostas. Como bem lembra Rubem Alves (2005, p. 20), uma lição fundamental é entender que “ser bom em ciência, como ser bom no senso comum, não é saber soluções e respostas já dadas. Estas podem muito bem ser encontradas em livros e receituários. Ser bom em ciência e no senso comum é ser capaz de inventar soluções”. Este autor chega a comparar ao mendigo aquele só sabe se utilizar de soluções já dadas:

Pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Pessoas que aprendem a inventar soluções novas são aquelas que abrem portas

²⁵ Tomando aqui a “materialidade” na perspectiva de Luckesi (2005, p. 65), como a vida diária com suas manifestações, por oposição a uma compreensão metafísica. O cotidiano não é linear, mas complexo e contraditório em suas nuances.

até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver (ALVES, 2005, p. 20).

A consciência conscientizada, estando de fato faminta de resposta, não se nutre do alimento intelectual alheio, pronto, ao contrário se prepara, busca insumos para o preparo adequado do que precisa para nutrir o intelecto e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. Também vindo um cérebro faminto de conhecimento e carente de raciocínio não lhe oferecerá uma resposta como alimento pronto, pois sabe que ele precisará de muitas outras respostas, prefere ensiná-lo a pensar para que nunca mais volta e depender dos pensamentos de outros.

O sujeito conscientizado sabe também que é necessário ser maleável, flexível e propenso a mudança. Rubem Alves, citando David A. Dushkin diz:

Vida é sinônimo de mudança. Talvez que a maior diferença entre objetos animados e inanimados está em que os organismos vivos mudam e adaptam-se rapidamente aos seus ambientes. Uma pedra sobrevive por ser tão dura que o vento e a chuva a desgastam só muito lentamente. Um ser humano é muito mais frágil que uma pedra. Os seres humanos sobrevivem escapando do vento e da chuva quando eles ocorrem ou, o que é mais importante, aprendendo a prever quando é que é provável a ocorrência de mau tempo, evitando desta forma seus piores elementos. Pedras não são motivadas a aprender – elas não sofrem dor ou gozam prazer como os seres humanos. Talvez nada seja mais importante, em nossa compreensão do comportamento dos organismos, que o processo de aprendizagem, como ele ocorre e o que o motiva (DUSHKIN apud ALVES, 2005, p. 20/21).

A dureza e inflexibilidade da pedra a fazem ser desgastada lentamente pelo vento até o seu desaparecimento total já que não é motivada a aprender. Já a fragilidade material do homem é compensada pela sua capacidade de aprender que o torna também capaz de prever e prover sua sobrevivência ao longo dos tempos, adaptando-se ao meio ao mesmo tempo em que também o modifica para atender às suas necessidades. O polimento da pedra pela ação do vento resulta no seu desaparecimento gradativo, enquanto o polimento do homem pela sua capacidade de conhecer o vai tornando cada vez mais homem. (figuras 1 e 2).

Figura 1: A frágil rigidez da pedra



Fonte: o autor/2020

Figura 2: Aprendizagem – superação do homem



Fonte: o autor/2020.

A consciência conscientizada é flexível, por isso, o homem de pensamento conscientizado, ao contrário da pedra, sobrevive pela sua capacidade de mudança que só se dá com a conscientização da não permanência, da mudança, da sobrevivência pela transformação. Paulo Freire (1980, p.27) nos lembra que “Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade”.

Para terminar sem finalizar nem esgotar este assunto sobre a postura do homem frente ao conhecimento, levanto algumas questões: 1) Quem apenas consome conhecimentos prontos o faz que seja obrigado, por ser acomodado ou por não saber qual deve ser sua frente ao conhecimento? 2) Quem produz conhecimentos é um privilegiado ou um sujeito conscientizadamente determinado?

A “conscientização” não é uma fórmula química, uma medicação que uma vez receitada e engolida cure a cegueira ou a limitação cognitiva, não é

uma receita pronta, um método infalível ou um vocábulo vazio de significação. A “conscientização” é um estímulo que precisa ser recepcionado pelo nosso cérebro, é uma motivação que precisa levar a uma ação. “Conscientização” é uma atitude potencializadora da superação da consciência ingênua, não é em si a superação. Superar e superar-se depende da nossa postura frente ao mundo, à realidade, ao conhecimento.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. – 10^a ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000 (versão digital).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. – 3^a ed. - São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. – 12^a ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (versão digital).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

A DIMENSÃO ÉTICO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Cleci Elisa Albiero

Introdução

Este artigo tem por objetivo desenvolver ideias e aproximar o debate acerca da dimensão ético política na formação profissional em Serviço Social. O tema surgiu e ganhou corpo a partir das inquietações desta pesquisadora, com estudos e problematizações que surgiram junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho, Formação e Sociabilidade (GETFS) bem como das indagações em sala de aula com os estudantes do curso de serviço social.

Explorar o tema da dimensão ético política no Serviço Social nos parece um tanto quanto ‘batido’, porém sem sombra de dúvidas ainda esta muito aquém do que entendemos ou nos apropriamos desta dimensão na formação profissional, como também dos caminhos que este debate vem trilhando na contemporaneidade, na perspectiva da emancipação dos sujeitos, dos direitos humanos e de uma nova ordem societária na perspectiva da construção dos direitos e da participação, “[...] numa relação à entre emancipação política e a emancipação humana”. (MAYER & SOUZA, 2013, p. 201)

Nesta linha, nos apoiamos em Iamamoto (2014) quando coloca a diferença da dimensão política da formação profissional com o papel do partido político. A sutileza desta diferença nos permite superar práticas imediatistas, manipulatória e da militância no trabalho profissional. Ressalta a autora que “*a dimensão política da profissão não se confunde com o partido político – trata-se de uma categoria cravejada por diferenças sociais e ideológicas – e muito menos com as relações de poder entre governo e governantes [...]*” (IAMAMOTO, 2014, p. 229 – grifo do original)

Assim, este trabalho terá como desdobramentos de análise as dimensões da formação profissional, com direcionamento centrado na dimensão política, permeada pela dimensão da ética e suas análises. A construção metodológica partiu de uma pesquisa teórica com base em publicações já estudadas e consolidadas pelo Serviço Social e a pesquisa empírica, de cunho qualitativo composta por um roteiro de questões semiestruturada, onde tinha-se como objetivo, saber se a formação em Serviço Social vem influenciado o inte-

resse e a participação pelos espaços de expressão política, de mobilização e participação dos agentes nestes espaços coletivos. A pesquisa contemplou o universo de estudantes de graduação, na modalidade presencial do curso de Serviço Social do Centro Universitário Internacional Uninter, no ano de 2018. Os resultados serão apresentados e analisados no decorrer deste trabalho.

Importante esclarecer que este trabalho não possui a pretensão de esgotar-se nestas breves reflexões, mas sim apontar questões que subsidie um contínuo aproximar-se com o tema em tela, problematizando e teorizando a temática proposta, com novas pesquisas e análises localizando seu objeto num contexto teórico e histórico da realidade, tendo como direcionamento a teoria social crítica e os fundamentos do serviço social, pois entende-se que se trata de um tema que exige pesquisa e problematizações fundantes para desvelar as particularidades da formação profissional e da profissão sem incorrer no endogenismo e superar a dicotomia entre a apreensão teórica da formação e o trabalho profissional.

Por fim, este trabalho organiza-se em duas partes, sendo inicialmente a primeira parte direcionada para a dimensão da base teórica-metodológica do Serviço Social e o debate da dimensão política na formação profissional, fundamentado principalmente no Projeto Ético Político da profissão, e, na sequência, a apresentação e discussão dos dados da pesquisa de campo desenvolvida junto aos estudantes do curso de Serviço Social, e por fim as considerações finais do trabalho.

O Serviço Social e o debate da dimensão política na formação profissional

Inicialmente, é importante considerar que a dimensão política na formação em Serviço Social não é um tema novo, porém sempre esteve muito presente no caminho trilhado e materializado pela profissão. O que nos parece novo é a análise do quanto esta proposta permeia a formação acadêmica e ao longo do tempo, tem ou vem influenciando a participação e o interesse dos estudantes nos espaços de discussão política, espaços estes de representatividade, participação, de tomar parte e de controle social. Portanto, para avançar no desenvolvimento a aprofundamento das ideias, vamos partir da discussão de duas categorias fundantes deste debate: Formação e Política.

Em relação à formação, o entendimento nos reporta a um aprofundamento etimológica da palavra, que significa ação, ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação. Segundo Saviani o significado de formar “remonta ao platônico, constitutivo do mundo das ideias entendidas como a verdadeira realidade”. (2013a p. 101.) Com base neste entendimento de Sa-

viani, a formação passou e ser compreendida como a essência ou a substância das coisas “aquilo que faz com que uma coisa seja aquilo que é”. (2013, p. 102) e que evolui na sua singularidade a um ser em pleno desenvolvimento das suas faculdades mentais e decisivas “por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural, **definido como:** a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade”. (DUARTE, 2013, p. 64 – grifo nosso)

A formação neste contexto, pode ser pensada também como uma ‘forma’ de apreender o movimento histórico da sociedade, perceber suas transformações no cenário de uma sociedade capitalista em vigência, composta de todas as suas interfaces e determinantes políticas, econômicas, sociais e culturais. Este contexto se coloca também para o ser social em constate transformação e apreensão do real na sua essência e intencionalidade para uma compreensão precisa das coisas e das esferas do movimento do real.

O sujeito, no seu processo de formação e desenvolvimento, acumula um conjunto de informações às quais vão sendo absorvidas e desenvolvidas à medida que as necessidades emergem em sua convivência ‘em si com o outro e com o meio’, estabelecendo nestas relações os primeiros movimentos em seu processo de aprendizagem e sociabilidade. Assim, Saviani (1999) vai argumentar que a educação como dimensão da vida social, é um processo transversal construído historicamente na trajetória histórica da vida das pessoas, tendo sua função e objetivos traçados a cada etapa e em momentos que vão se colocando no desenvolvimento pessoal, social e político, de acordo com o convívio e com as relações sociais estabelecidas.

Nesta linha de pensamento, Caio Antunes em seu livro ‘A escola do trabalho: formação humana em Marx’ nos provoca a refletir sobre a formação partindo da realidade social existente como forma de assentar uma formação crítica e emancipadora “que possa exercer adequadamente seu importante papel na transformação social, precisa ancorar-se em uma clara concepção de formação humana dos seres humanos”. (ANTUNES, 2018, p. 27).

Não podemos, no entanto, deixar de explicitar que, a concepção de educação, num sentido mais abrangente e libertário é que vai instrumentalizar os indivíduos para uma transformação social na nossa época. Para tanto, afirma Mézáros (2008, p. 61) “[...] desde o início o papel da educação é de fundamental importância para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”.

No trilho desta análise, o debate em torno da política deve ser referendado com a vida da *polis*, da relação cidade-estado que se origina na Grécia

Antiga e caracteriza-se como centro, as relações sociais, estas que sofrem influência da religião em especial do cristianismo que subtrai a esfera da política em substituição ao religioso ou da economia mercantil burguesa, substituindo o papel da política em troca ao poder econômico em contraposição da sociedade civil à sociedade política, da esfera privada ou do burguês à esfera pública ou do cidadão, na sociedade democrática. Desta forma, Barroco (2010, p. 101) coloca que “[...] coube a eles a construção dos primeiros ensinamentos e sistematizações éticas, inseparáveis da participação dos cidadãos nos destinos da cidade, dando materialidade à unidade entre ética e política”.

Nesta dinâmica de análise, recorremos a Aristóteles que nos diz que, “o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade, e que aquele que, por instinto, e não por que qualquer circunstância o inibe, deixa de fazer parte de uma cidade, é um ser vil ou superior ao homem”. (NERES, 2009, p. 16)

Neste debate, o pressuposto que nos leva a refletir sobre o papel ético político e a relação com a formação no Serviço Social, são as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social de 1996 da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Mesmo já tendo se passado mais de 20 anos de sua implantação, ainda há muito o que avançar na maturidade e materialidade destas diretrizes, principalmente no que diz respeito aos norteadores da concepção de formação profissional, dos princípios e diretrizes da formação profissional e dos núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional. (ABEPSS, 1996)

Os núcleos de fundamentação da formação profissional, que por sua vez, nos remetem a “[...] um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, das manifestações e do enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional”. (ABEPSS, 1996, p. 9)

Cabe considerar aqui, que a profissão possui um caráter eminentemente político na formação e que permeia o exercício profissional ao lidar de forma comprometida e organizada em luta e defesa dos interesses da classe que vive do trabalho. A partir do momento que o profissional se posiciona na realidade concreta pela histórica inserção da profissão no contexto das relações entre o Estado, o mercado e a sociedade civil, mediante o estabelecimento de uma realidade repleta de desigualdades sociais, o profissional assume um protagonismo político na defesa intransigente dos direitos e no acesso aos bens e serviços assegurados pelas políticas públicas.

Assim, o Serviço Social tem como eixo central e de direcionamento de atuação da categoria profissional, o Projeto Ético Político que se constrói e adquire “materialidade e concretude nos diferentes planos do exercício profissional, o qual como ato político recebe e produz impacto societário” (CASSAB, 2018, p. 52). Portanto, como nos diz Martinelli, o projeto profissional como construção sócio-histórica, “só se consolida em um devir histórico (2006, p. 18)

Materializa-se também, na dinâmica da historicidade da sociedade vigente e se insere na movimentação da realidade social, num contínuo processo de construção e reconstrução que se baseia em fatores consagrados e considerados, pela categoria profissional, como indispensáveis à vida, principalmente a “liberdade”. Como descrito nos princípios do Código de Ética do Serviço Social, em especial no princípio I, onde reconhece a liberdade como central na sociabilidade do ser social e, “como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais”. (CFESS, 1993, p. 23)

Para Engels (1999) em seu clássico texto de 1876 “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” aponta as transformações sofridas pelo homem no decorrer da história da humanidade sendo o trabalho e a transformação e modificações provocadas pelo trabalho provocam as transformações, diz Engels “as modificações experimentadas por certas formas provocam mudanças na forma de outras partes do organismo, sem que estejamos em condições de explicar tal conexão” (1999, p. 9)

Desta forma, o debate em torno da formação no Serviço Social também pode ser considerado ainda um processo em construção, pois no horizonte da profissão, com mais de 80 anos de existência, o debate em torno da formação remonta os anos 60/70 do século XX, que perpassa desde o rompimento com as correntes positivistas e funcionalistas que fundamentavam a formação profissional desde o início da profissão e com uma ampla produção dos intelectuais latino-americanos influenciando amplamente a formação e o exercício profissional no Brasil. Segundo Yazbeck,

Esse contexto aos poucos se vai modificando com o desenvolvimento do debate e da produção intelectual do Serviço Social brasileiro e que resulta de desdobramentos e da explicitação das seguintes vertentes de análise que emergiram no bojo do Movimento de Reconceituação. (2009, p. 8)

O movimento de reconceituação exerceu fortes influências nas vertentes teóricas da formação profissional e que permearam e definiram os traços teóricos que até os tempos presente ainda se fazem situar. Dentre as principais correntes, segundo nos aponta Yazbeck (2009), cita-se a vertente mo-

demizadora caracterizada pelas abordagens funcionalistas, estruturalista e mais tarde sistêmica (matriz positivista); a vertente inspirada na fenomenologia, que emerge como metodologia dialógica priorizando as concepções de pessoa, diálogo e transformação social, centrada no sujeito e a vertente marxista que remete a profissão à sua inserção na sociedade de classe, sendo este um dos primeiros momentos de maior aproximação da categoria profissional com as teorias e o pensamento de Marx. (2009, p. 8)

A preocupação mais consistente e premente passa a fazer parte das pesquisas e análises teóricas após o período de reconceitualização da profissão entre as décadas de 70 e 80. Segundo Netto, “este período marca um momento importante no desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, vincado especialmente pelo enfrentamento e pela denúncia do conservadorismo na profissão”. (2007, p. 1). Assim, o Serviço Social já assume uma posição de criticidade e a construção de novos referenciais teórico-metodológico e interventivos com fundamento na tradição marxista, ampliando-se num debate plural que sinaliza para a convivência e diálogo com as diferentes tendências e correntes teóricas e hegemônicas.

E, é neste contexto que nasce um novo projeto, com recusas e fortes críticas, já com bases na teoria crítica marxista e que se propõe a romper com o conservadorismo para abertura a um projeto que encontra “as raízes de um projeto profissional novo, precisamente as bases do que se está denominado projeto ético-político” (NETTO, 2007, p. 1)

Para Barroco (2015), o debate em relação ao conservadorismo na profissão não é novo, sempre esteve presente na formação, como também na atuação profissional. Porém, segundo a autora, mesmo o conservadorismo tendo feito parte da trajetória do Serviço Social, a questão é saber se esse conservadorismo vem sendo superado ou retrocedendo. Segundo a autora:

O conservadorismo percorre nossa trajetória profissional. A questão é saber em que medida ele está sendo superado no processo de construção do projeto ético-político profissional direcionado à ruptura com o conservadorismo, construção que já dura mais de trinta anos. A profissão não é uma ilha. Ela reflete as contradições sociais, suas tendências e, como tal, a luta pela hegemonia entre ideias e projetos profissionais. (BARROCO, 2015, p. 634)

Um projeto de profissão que se configura a partir das apreensões e percepções sobre a sociedade definidos como projetos societários, que definem valores e certos meios para concretizá-los desdobrando por assim dizer, em projetos de interesse de classe, sendo referendado neste processo como um projeto que caminha no contexto da profissão e para a classe trabalhadora.

A discussão da dimensão política no Serviço Social permeia fortemente a profissão e principalmente a formação, por entender que tem como norte as diretrizes currículos da ABEPSS e um Projeto Ético Político que traz na sua essência a discussão política da categoria profissional, na sua forma de constituir-se e direcionar-se por meio dos projetos societários, na dimensão do coletivo e adensando como traços característico, seus principais pontos onde “reside no fato de se constituírem como projetos macroscópicos, como proposta para o conjunto da sociedade”. (NETTO, 2007, p. 2)

Nesta dimensão, nos coloca Netto (2007, P. 3) os “projetos societários como qualquer projeto coletivo há necessariamente uma dimensão política, que envolve relação de poder”. O entendimento da dimensão política, como já colocado anteriormente, vai além de um posicionamento partidário, mesmo compreendendo que as instituições partidárias sejam elementos e instituições fundamentais e insubstituíveis para a organização da vida social e democrática na sociedade.

Constitui-se assim, um projeto profissional “vinculado a um projeto social radicalmente democrático” que redimensiona “a inserção do Serviço Social na vida brasileira, compromissando-o com os interesses históricos da massa da população trabalhadora”. (CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL, 2012, p. 20)

Neste contexto, Teixeira e Braz (2009) discutem que todo o projeto ou toda a prática “numa sociedade classista, tem uma dimensão política”, ou seja, não é neutra, pois desenvolve-se nas contradições e contextos econômicos e políticos na dinâmica das classes antagônicas. Desta forma, ressalta Yamamoto (1992, *apud* Braz e Teixeira, 2009, p. 4) que se trata de uma prática profissional, uma dimensão política, definida pela inserção sociotécnica do Serviço Social entre os distintos e contraditórios interesses de classe”.

Por consequência, necessário enfatizar que a construção de um projeto de sociedade mais amplo somente concretizar-se-á se a categoria profissional se articular com outros segmentos e outras profissões que compartilham projetos e ações semelhantes e se solidarizem com a luta da classe trabalhadora neste contexto. (Netto 1999, *apud* Cassab, 2018)

O caminho para apreender o que diz o estudante de serviço social sobre política

A presente pesquisa foi desenvolvida junto aos estudantes do Curso de bacharelado em Serviço Social do Centro Universitário Internacional Uninter – Curitiba PR, em 2018. Para o levantamento dos dados, foi utilizado um instrumental de coleta semiestruturado contendo questões de múltiplas esco-

lhas e questão abertas, possibilitando a manifestação do respondente na perspectiva de conhecer o entendimento e a apreensão dos estudantes da graduação em relação à dimensão da política na formação profissional de Serviço Social.

Os estudantes, sujeitos da pesquisa estão em períodos distintos da formação profissional, do 1º ao 4º ano do curso, na modalidade presencial. De um universo de 230 estudantes 36 responderam à pesquisa, perfazendo um total de 15,6%. O roteiro da pesquisa foi encaminhado via Google doc. de fácil acesso à totalidade dos estudantes juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde o estudante teve a liberdade de escolher participar ou não participar da pesquisa, porém o retorno das respostas foi aquém do esperado. Após a finalização da pesquisa, os dados foram tabulados, categorizados e analisados a luz do referencial teórico definido para este trabalho.

Em análise do perfil dos estudantes que responderam à pesquisa, temos que 94,3% são estudantes do sexo feminino, isto é, 33 estudantes e 2,9% do sexo masculino, dado este que não foge ao perfil presente do estudante de Serviço Social, majoritariamente um curso formado por mulheres. Em relação à idade, 22,9% têm de 36 a 45 anos; 20% tem até 20 anos e 17,1% têm de 21 a 25 anos. Já, entre 31 a 55 anos perfazem 14,3% dos estudantes respondentes. Em relação ao período do curso, a grande maioria que respondeu a pesquisa está cursando o 2º ano do curso com 34,3% dos respondentes, em seguida o 3º ano com 31,4% e o primeiro ano com 20% dos respondentes, e o 4º ano com 14,3% dos respondentes.

Desta forma, fecha-se aqui uma breve análise do perfil dos alunos do Curso Bacharelado em Serviço Social do Centro Universitário Internacional Uninter, que responderam a pesquisa. Percebe-se neste cenário de estudantes que responderam à pesquisa, um curso com predominância de faixa etária entre 36 a 45 anos de idade e com engajamento maior para participar da pesquisa nos anos iniciais do curso.

A perspectiva metodológica que norteou esta pesquisa, foi a teoria social crítica, que nos remete a “lente orientadora de todo o processo de investigação” e das aproximações sucessivas, contextualizações, problematizações e análises a serem realizadas no decorrer do processo. De posse dos dados, elegeu-se os temas principais os quais foram analisados a luz do referencial teórico em debate neste trabalho.

A formação em Serviço Social e a compreensão sobre política na visão dos estudantes

Discutir a formação em Serviço Social, como já problematizado acima, não nos parece um tema tão simples e de fácil compressão, mesmo advindo de uma profissão com mais de 80 anos de existência, porém sua complexidade se acentua no momento em que o trabalho profissional se vincula a realidade e apreende o movimento da sociedade. Assim, este ponto de análise parte da proposta em discutir a formação e a compreensão da dimensão política, a partir da apreensão e do entendimento do estudante de Serviço Social.

Perguntamos aos estudantes se a formação em Serviço Social tem influenciando seu entendimento/ compreensão sobre o que é política? Dos 36 estudantes que responderam à pesquisa, 61,1% disseram que *“sim, o curso tem me despertado cada vez mais o interesse pela política”*; já 47,2% desses estudantes responderam que *“sim, estou mais interessada (o) pelas questões políticas brasileiras”* e 27,8% dos alunos sinalizaram a questão *“sim, muito”* a formação tem e vem exercendo considerável influência sobre o entendimento/ compreensão do que é política. Deste universo, apenas 2 alunos 2,8% sinalizaram dizendo que *“não gosto de política, isso não me pertence”* e *“não, pois acredito que discutir política não faz parte do Serviço Social”*.

Com base nos dados da pesquisa, pode-se perceber que a formação em Serviço Social desperta no estudante o interesse para o entendimento do que vem a ser a política, de um debate plural da política *“enquanto fenômeno social e político”* nos dizeres de Coutinho (1991, p. 5) e com todas as implicações teóricas e da compreensão e apreensão deste contexto na sociedade.

Importa frisar que nosso entendimento neste debate, não se trata de analisarmos a percepção do estudante em relação a política, no sentido de político partidário, mas no contexto da formação profissional e da política conjuntural, instrumentalizando-o para a análise de cenários da sociedade brasileira em período de afronte a democracia quem vem tentando cada vez mais calar a participação e a voz do coletiva, do desmonte das políticas sociais.

Ressalta-se que o retrocesso de direitos e um retorno exacerbado de práticas conservadoras, embebido de pragmatismo e fundamentalismo religioso que afeta diretamente a democracia e os poucos direitos sociais garantidos até então, atinge diretamente o acesso dos usuários às políticas sociais e de direito, como também o trabalho do assistente social construído e afirmado na defesa dos direitos da classe trabalhadora como define o Projeto Ético Político da categoria profissional. Nesta perspectiva, Iamamoto (2014, p. 230) nos

coloca que “ o projeto profissional, construído ao longo das últimas décadas, aglutina segmentos significativos de assistentes sociais às forças sociais progressistas, comprometidas com a efetivação da cidadania, extensiva a todos e com irradiação dos preceitos e práticas democráticas a todos os poros da vida em sociedade”.

Cabe destacar que não existe uma forma delimitada de cumprir à primeira vista, com as predisposições do Projeto Ético-Político, visto que se trata de um projeto em constante debate e construção, definido na coletividade da categoria e depende da maturidade intelectual e política dos profissionais; assim como, de sua legitimidade junto à mesma, que pode e deve ser vivenciada de forma efetiva em seu exercício profissional.

A formação em Serviço Social: a participação e o interesse pela política

A participação e o interesse pela discussão da política também são pontos de fundamental importância a ser analisados neste trabalho. A participação, como elemento de estudo para o Serviço Social, torna-se central quando pesamos a participação como condição central de uma sociedade democrática. O movimento pela ampliação do acesso as políticas sociais, garantia efetiva dos direitos humanos, a liberdade no que se refere à tomada de decisão e ao controle do poder político, nas várias esferas de mediação entre os indivíduos, se constitui e se efetiva na materialidade dos processos de constituição da sociedade.

Desta forma, é no âmbito da democracia, com suas acepções e sua problemática, que a questão da participação se constitui e ganha efetividade na sociedade. (Freire, 2011)

De acordo com as respostas dos estudantes, os dados demonstram que 92,2% dos alunos que responderam o formulário, afirmam que a *formação em Serviço Social tem influenciado sua participação e o seu interesse pela política* e apenas 2,8% disseram que não influencia. Esse dado nos leva a uma reflexão que condiz com a perspectiva de uma linha ideológica do que vem a ser a política, num sentido mais amplo do entendimento, política como algo que interfere na vida, nas relações, no modo de ser e estar no mundo e não somente no sentido da política enquanto partido ou segmento político, mas enquanto participação dos diferentes espaços de atuação e intervenção profissional construído coletividade ao longo dos últimos tempos.

Perguntamos também aos estudantes, de que forma esta participação e interesse está acontecendo? Esta pergunta foi no sentido de qualificar a resposta anterior. Dentre as respostas, selecionamos algumas que serão descritas na sequência e após analisadas, diz um estudante: “*Projeto que minha participação*

na vida política como um todo aumentou após o início do curso, por entender que todos somos sujeitos políticos e sujeitos de direitos e atrás da política e suas relações é que se faz uma sociedade mais justa, e com perspectivas diferentes em questão de visão de mundo e de vida”.

A partir da formação no curso de Serviço Social percebe-se um entendimento de que política não se restringe simplesmente a partidos ou cargos políticos do executivo e legislativo, ou “com política pública de governo ou de Estado e nem o Serviço Social se confunde com assistência social, ainda que esta possa ser uma das mediações persistentes da justificativa histórica da existência da profissão” (IAMAMOTO, 2014, p. 611), mas também sujeitos políticos, como sujeitos de direito e de participação.

Outro respondente nos coloca que: *“Ativamente não participo, mas o curso está me ajudando a entender melhor como as coisas funcionam na política, e por isso tenho me interessado mais, não acredito mais naquela frase “política e religião não se discutem” se discutem sim, principalmente política”.* A tendência do debate tanto da política como da religião, estão na maioria das vezes, delegado ao senso comum, ao pré-julgamento e juízo de valor do que está posto sem aprofunda o debate, apoiando-se na mídia de massa, nas redes sociais e *fakenews* que muitas vezes manipula, induz a certos comportamentos e forma de pensar hegemonicamente a realidade.

A perspectiva da participação, categoria central para o Serviço Social, também é permeada pela questão da política, criticidade e da forma como vemos e concebemos o mundo. Desta forma, segundo um participante da pesquisa coloca que, *“O curso amplia a visão de criticidade sobre a nossa sociedade; a forma como vivemos, nos comportamos, e conseqüentemente, o que reproduzimos. O interesse pela política surge nesse sentido de compreensão e participação da sociedade”.*

O entendimento nesta fala se expressa no espaço do coletivo, nas palavras de Miguel (2018, p. 181) “o trânsito da voz individual para a voz coletiva”. Esse esforço exige avançar do individual, sem negar a individualidade, para buscar o que conecta com a coletividade, um com outros.

De acordo com Reis (2004) três dimensões articuladas entre si, materializam e corporificam o projeto ético-político, de acordo com o estudo em curso: a) a dimensão da produção de conhecimentos do Serviço Social e que apresenta como parâmetro a afinidade com as tendências teórico-críticas do pensamento social; b) a dimensão político-organizativa da categoria, o lócus em que se assentam os fóruns de deliberação, as entidades representativas da profissão (o conjunto CFESS/CRESS Conselho Federal e Regionais de Serviço Social) a ABEPSS e as demais associações político-profissionais, além do movimento estudantil e pela Executiva Nacional de Estudantes de Servi-

ço Social (ENESSO); c) dimensão jurídico-política da profissão que traz o aparato jurídico-político e institucional da profissão, envolve um conjunto de leis e resoluções, documentos e textos políticos, nessa dimensão existem duas esferas diferenciadas, porém articuladas, o aparato político-jurídico de caráter estritamente profissional (determinados componentes construídos e legitimados pela categoria) no âmbito da profissão.

O debate sobre política no curso de Serviço Social – a materialidade

Esta categoria vai discutir se a dimensão do debate em torno da política que se desenvolve na formação em Serviço Social é suficiente ou poderia ser ampliada. Do total de alunos que responderam a pesquisa, 69,4% assinalou que a questão política *“poderia ser mais discutida no curso de Serviço Social”*, já 36,1% diz que os debates e estudos desenvolvidos no curso são *“suficientes”* e 16,7% acham que se tem muito pouca discussão sobre política no curso. No contraponto deste destas informações também obtivemos que 16,7% dos respondentes assinalaram que *“no curso só se discute/ estuda política”* e 5,6% responderam que *“não se discute política no curso.”*

Estas informações são fundantes, para observarmos principalmente a proposta das disciplinas que são ofertadas nos cursos de Serviço Social e de que forma o Projeto Político Pedagógico – PPC do curso de serviço social está construído e contempla esta discussão de forma mais direta.

Com que bases ideológicas, pressupostos e diretrizes o Projeto de Formação da instituição está embasado? Há um direcionamento explícito no âmbito da categoria profissional do Serviço Social, para a constituição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social, os quais devem orientar-se a partir das Diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996, Lei que regulamenta a profissão Nº 8662 de 1993 e o Código de Ética de Profissão de 1993, como norte na construção de um perfil profissional organizados com o objetivo de direcionar e atuar *“as novas formas de enfrentamento da questão social, apontando inclusive, para alterações das relações entre o público e o privado, alterando as demandas profissionais”*. (ABEPSS, 1996, p.5).

Portanto, esta questão está posta, precisa-se avançar no debate em relação à dimensão ético política na formação, das forças organizadas e *“dos movimentos sociais comprometidos com a construção de um projeto societário contra hegemônico”*. (ALMEIDA & RODRIGUES, 2013, p. 106)

Conclusão

O Serviço Social vivência e é permeado pelas relações do cotidiano profissional, pelas alterações e significações históricas da realidade do seu tempo histórico. Sendo assim, o presente trabalho, costurou breves discussões acerca da dimensão ético política na formação acadêmica em Serviço Social, considerando que as aproximações ao tema possibilitaram reflexões ao proposto, porém com várias nuances a serem consideradas a fim de avançar na materialidade e nas reflexões do proposto.

No decorrer desta pesquisa, podemos observar que trata-se de uma temática que avançou na produção científica do serviço social, porém ainda precisa avançar na pesquisa e na materialidade ‘na’ e ‘pela’ categoria profissional, na formação profissional ainda se apresenta um “vácuo” que urge por pesquisas e análises trazendo para o centro do debate a questão da dimensão política na formação profissional.

A formação profissional no Serviço Social está em constante movimento e modificações, como tudo que tem e faz história, porém o grande desafio que se coloca é de construirmos propostas e buscarmos respostas às demandas que são colocadas tendo por direcionamento, o projeto ético político na formação profissional. Sendo assim, o projeto ético-político constitui-se não como uma impossibilidade, mas como um desafio cotidiano, pois “[...] o que se apresenta como obstáculo é apenas a casca do impossível, que encobre as possibilidades de os homens construir sua própria história” (IAMAMOTO, 2014, p. 208).

Dar voz e publicizar o que aponta o estudante de Serviço Social em relação a sua percepção e apreensão sobre formação e política, orienta o debate para o compromisso com a formação e permite contribuir com esse processo, na medida que mantivermos o compromisso com o debate e posicionamento crítico da luta mais ampla com a classe trabalhadora.

Por fim, afirmamos que a discussão da dimensão ético política na formação profissional do assistente social, é um elemento que contribui para a compreensão e propulsão em ações que direcionem e favoreça essa compreensão na histórica.

Referências bibliográficas

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf Acesso em 27/06/2018

ALMEIDA, N. L. T., RODRIGUES, M. C. P., O campo da educação na formação profissional de Serviço Social. **In: Serviço Social e Educação**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

ANTUNES, C., **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

BARROCO, M.L. **Não Passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015

BARROCO, M.L. **Ética: fundamentos sócios históricos**. – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

CASSAB, L. A. **Ética Profissional no Serviço Social**. 1. ed. Curitiba: Inter-saberes, 2018.

COUTINHO, C. N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. Cadernos ABESS, n. 04, Cortez: São Paulo, 1991 Disponível em <http://www.abepss.org.br/revista-temporalis/edicoes-antiores/ensino-em-servico-social-pluralismo-e-formacao-profissional-cadernos-abess-n-04-cortez-sao-paulo-1995-9> Acesso em 29.10.2020

DAVET, A. B., COSTA, D., ALBIERO, C. E., HARTOG, E., EARTHAL, D., Perfil socioeconômico e cultural dos alunos do bacharelado em Serviço Social da Uninter. **In: Educação a distância e Sociedade: pensando a gestão, perfis, sujeitos e territórios**. 1 ed. São Paulo: Fontenele Publicações, 2018.

FREIRE, J. S. E., **Participação e educação: concepções presentes nos estudos da Revista Educação & Sociedade (1978-2010)**. Goiânia: UFG / Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

Disponível em: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_-_jucileyEvangelistaFreire.pdf?1335463666 Acesso em 28/06/2018

IAMAMOTO, M. V., **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social em tempo de capital e fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINELLI, M. L. **Reflexões sobre o Serviço Social e o projeto ético-político profissional**. Palestra proferida em 10 nov. 2005. Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Transcrição de Jussara Ayres Bourguignon, mar. 2006. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/69/67> Acesso em 06.07.2018

MAYER, A., SOUZA, C.de. Serviço Social e Emancipação Humana. In: Sociabilidade burguesa e serviço social. (Org. José Fernando Siqueira da Silva, Raquel Santos Sant’Anna, Edvânia Angela de Souza Lourenço). - 1.ed. – Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. -.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008

MIGUEL, L. F., **Dominação e resistência: desafios para uma política emancipatória**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. **In. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007

NERES, G. M., **Política e Hegemonia: a interpretação gramsciana de Maquiavel**. Curitiba: Ibpex, 2009.

ORTIZ, F. G. A supervisão de estágio como atribuição privativa do assistente social. In: **A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

REIS, Marcelo Braz Moraes dos. Notas sobre o Projeto Ético Político do Serviço Social. Coletânea de Leis – CRESS 6ª Região – MG, 2004, p. 455-465. <http://www.funorte.com.br/files/servico-social/29.pdf> Acessado em 30.10.2020

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. M. J. da. **A materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

TEIXEIRA, J. B., & BRAZ, M., O projeto ético-político do Serviço Social. **In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências profissionais**. 1 ed. Brasília: CFESS/ ABEPSS. UnB, 2009.

YAZBEK, M. C., O significado sócio histórico da profissão. **In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências profissionais**. 1 ed. Brasília: CFESS/ ABEPSS. UnB, 2009.

A EDUCAÇÃO ENQUANTO ATO POLÍTICO EM TEMPOS DE FASCISMO

Magno Henrique De Medeiros Rodrigues

Introdução

Nos últimos anos, a democracia sofreu inúmeras crises devido ao desgaste de seu sistema por meio da ascensão de políticos simpatizantes ao fascismo. Em vista disso, o artigo tem como investigação conceituar os movimentos que derrubaram os governos democráticos no processo histórico, concomitantemente, trazer esses parâmetros para entender a nova onda fascista que cresce não apenas nos Estados Unidos e na Europa, mas na América Latina, especificamente no Brasil. Em contrapartida, considerar a necessidade de uma educação politizada para a conscientização da população, para assim, impedir que o fascismo se estabeleça de uma vez.

Desse modo, a crise política estava latente desde a reabertura democrática brasileira, mas ressurgiu com as manifestações de 2013, fortaleceu-se no impeachment em 2016 e se consolidou com a eleição de um representante político com afeições ditatoriais. Essa nova perspectiva tem várias explicações: além do fisiologismo nítido que se expressa entre deputados e senadores que faz os cidadãos perderem a confiança no sistema político; há uma classe média apoia candidatos autocráticos com a finalidade de impedir o crescimento social da classe trabalhadora; além do fundamentalismo religioso que cada vez mais atua na política e nas decisões nacionais; e as redes sociais que permitiram que demagogos e extremistas ganhassem voz e pudessem ser ouvidos por milhares de internautas através da difusão de fakenews e teoria da conspiração.

Seguindo esse raciocínio, o artigo se divide em três principais premissas bibliográficas: primeiro, procura entender as características que definem o fascismo no decorrer da história e como elas podem ser usadas para identificar possíveis políticos autoritários atualmente; segundo, e mais restrito aos recentes eventos do Brasil, mostrar os movimentos políticos de vieses fascistas que tentam controlar e denigrir a educação emancipadora por notícias falsas, pela lei “Escola Sem Partido” e pela implementação de escolas militares, para normalizar a padronização e a restrição da liberdade de pensamen-

to; e terceiro, perceber que a educação é uma das principais ferramentas para impedir o avanço do autoritarismo por meio de um ensino libertador, politizado, emancipador, e, acima de tudo, não neutro perante as barbáries que ocorrem no país.

Mesmo diante de toda a análise, entender o novo panorama brasileiro é uma questão complexa. Requer uma leitura constante, já que essa nova direita conservadora e extremista tem várias correntes que se aliaram e se opuseram desde as manifestações que levaram à queda da presidente Dilma Rouseff. Naquela época, os movimentos que encheram as ruas eram justificados por luta por direitos e contra a corrupção, todavia o distanciamento histórico mostrou que essas reivindicações escondiam uma classe média soberba que preferiu apoiar uma elite que a desprezava do que a classe trabalhadora que subia de status desde a era Lula. Além disso, o conservadorismo vinculado ao fundamentalismo religioso se fortaleceu com a eleição de Jair Bolsonaro, juntamente com a rede de *fakenews* que o ajudou a se eleger.

Desta forma, omitir-se diante do fascismo é uma forma de legitimá-lo. Então é nesse sentido que toda a classe docente progressista deve unir forças contra esse mal que ressurgiu representando o ódio e preconceito, simultaneamente, ataca grupos de classes, de gênero e de cor, além de oprimir povos ancestrais como quilombos e indígenas por meio da flexibilização de leis ambientais e desmonte de políticas sociais que garante suas dignidades. Em vista disso, mais do que nunca, necessita-se de uma educação enquanto ato político para contornar essa realidade.

Conceituando o fascismo

Vários autores de diferentes áreas estudaram o fascismo ao longo da história da humanidade e tentaram definir cientificamente o conceito. Para Harari (2018, p. 257–258), por exemplo, a explicação se enquadra na ideia do forte sentimento que “a nação é suprema, e que as pessoas não deveriam acreditar em nenhuma narrativa a não ser a nacionalista, e não deveriam ter nenhuma identidade, exceto sua identidade nacional”. Outra pensadora como Arendt (2012, p. 290) enfatiza a opressão e a supressão da liberdade democrática para discriminar certos grupos através da violência legitimada pelo Estado para a garantia dos interesses da classe dominante, visto que “o verdadeiro objetivo do fascismo era apenas a tomada do poder e a instalação da ‘elite’ fascista no governo. Para eles, qualquer discussão sobre as relações de classe e suas contradições econômicas é uma invenção do marxismo” o qual precisa ser confrontado.

Dessa maneira, todas as premissas históricas que definem o perfil de um sistema opressor podem ser caracterizadas por dez pilares independentes ou inter-relacionados na medida que o regime se enraíza no governo. Resumidamente, os conceitos são descritos através de um passado mítico que é uma versão idealizada de outrora que os adeptos alegam ter sido destruído pela modernidade, e que precisa ser resgatado por um líder conservador; a segunda premissa consiste na propaganda usada como estratégia política para acusar grupos, ocultar falhas e distorcer os fatos da realidade, para assim, criar as condições que justifiquem as ações demagógicas; terceiro, ao suprimir todo o pensamento crítico, estabelece-se o anti-intelectualismo, isto é, qualquer indivíduo ou instituição educacional que critique ou que se desvie da narrativa oficial se torna alvo de ataques; quarto, a irrealidade apoiada pela difusão de notícias falsas e teorias da conspiração para convencer as pessoas da necessidade de uma ruptura do panorama em se encontram; quinto, estabelece uma hierarquia social na qual a discriminação é feita contra classes que, segundo eles, são inferiores ou opositoras. (STANLEY, 2018)

Continuando com essa linha de raciocínio, Stanley (2018) diz que a vitimização é o sexto pilar, os quais os opressores se sentem oprimidos por não terem liberdade de submeter outros; sétimo, lei e ordem, quaisquer opiniões, atitudes ou ações que não estejam em conformidade com a narrativa do governo são punidas; oitavo, estimulam a tensão sexual para despertar o medo de estupro por estrangeiros ou dissidentes, causando pânico e persuadindo a necessidade de líderes fortes para a proteção; nono, Sodoma e Gomorra, é a persuasão das pessoas das áreas rurais de que os habitantes urbanos foram corrompidas; décimo e último conceito, “Arbeit Macht Frei” (traduzido: o trabalho liberta), uma referência aos campos de concentração em Auschwitz na Polônia. Para os fascistas, os adversários são inerentemente preguiçosos. Portanto, depois de serem discriminados, o passo seguinte é a imposição do trabalho forçado para corrigir o pecado.

Dentro desse quadro de abordagens, esses pilares contribuem para a conceitualização dos regimes fascistas, mas considerando a ascensão e queda dos regimes totalitários da Europa nos anos de 1930 e nos golpes militares da América Latina em 1970, torna-se difícil a identificação dos vestígios anti-democráticos em representantes políticos atuais, já que nem todos demonstram esse comportamento antes de chegar ao poder, uma vez que fingem obedecer ao sistema democrático, apenas para distorcê-lo posteriormente, pois “o paradoxo trágico da via eleitoral para o autoritarismo é que os assassinos da democracia usam as próprias instituições da democracia — gradual,

sutil e mesmo legalmente — para matá-la”. (LEVITSKY e ZIBLATT, 2018, p.19).

Fascismo no Brasil

Face ao exposto, as dez características de “Como funciona o fascismo” apontadas por Jason Stanley em seu livro e a análise das crises democráticas por Levitsky podem ser relacionadas aos últimos acontecimentos políticos do Brasil. Inicialmente, elas são refletidas pelo esquecimento histórico de uma determinada população em almejar intervenções militares, enquanto políticos fazem apologia a esse regime, tanto em discursos abertos quanto em campanhas com ‘slogan’ que remetem a ditadura brasileira; além disso, subjugação das universidades e escolas são constantes, principalmente através da difusão de notícias falsas compartilhada em excesso nas redes sociais como, por exemplo, afirmar, mesmo sem prova, o aumento das queimadas da Amazônia com as ONGs; esse processo se completa com as reivindicações da classe média que se sentem vítimas de trabalhadores pobres que estariam supostamente ocupando as vagas das instituições universitárias o que antes era restrito a um grupo social; o combate exacerbado e o impedimento aos estudos de gênero em prol do conceito da família patriarcal; banalização da invasão e mortes indiscriminadas em periferias; e por último, o desmonte das políticas sociais na justificativa que o Estado privilegia em demasia as classes populares. Todos esses exemplos ganharam repercussão desde as manifestações de 2013 e ainda reverberam até o momento atual. (COLLEGE, 2018; FHC, 2018)

À luz desses parâmetros, seja no decorrer da história ou hoje, várias tendências podem ser exploradas no Brasil nos âmbitos de análises do fascismo. A título de exemplo, o integralismo foi uma organização nacionalista, autoritária e anticomunista que surgiu na década de 1930, mas tem uma estreita relação conceitual com a nova onda “bolsonarista”. Esse movimento foi fundado por Plínio Salgado que representou um dos maiores movimentos de extrema-direita do país até o surgimento do golpe militar (1964–1985) e o reaparecimento dessa ideologia pelo atual presidente. Encorajado pelos fascistas europeus, Plínio defendia uma identidade nacional e acreditava firmemente que, para salvar a pátria, era preciso obediência, valores familiares básicos, crença cristã e a destruição de inimigos internos como o marxismo por meio do militarismo. (DORIA, 2020)

Fundamentando-se nessa perspectiva, esse fascismo adormecido desde a pós-democracia ganhou força com o impeachment presidencial que, segundo Miguel (p.30, 2016): “marca uma fratura irremediável no experimento de-

mocrático iniciado no Brasil em 1985”, e com ascensão de um presidente autocrático através de inúmeros fatores que incluem a mídia nacional, pois, conforme Jessé Souza:

Quando o ódio passa a grassar no país e figuras que representam o elogio à tortura e à violência mais grotesca, como Jair Bolsonaro e seu fascismo aberto, passam a representar ameaças reais à democracia e aos direitos humanos mais elementares, e a Globo, e a grande mídia agem como se não tivessem nenhuma responsabilidade. Esconde o fascismo que pratica diariamente e critica o resultado que produz sem assumir a menor responsabilidade pelo que faz. (SOUZA, 2017, p. 223)

Partindo do pressuposto da crise política brasileira, é necessário discutir três tendências da extrema-direita que levou a esse patamar: o desmonte de políticas sociais viabilizada pela imposição do sistema neoliberal com a justificativa que todo processo produzido pelo mercado é justa, por mais desigual que seja; o conservadorismo baseado no fundamentalismo religioso refletida pela bancada evangélica que impede todo avanço de políticas progressistas, além de dar forte apoio ao atual presidente e convencer a classe trabalhadora que eles são ricos em potencial pela teologia da prosperidade; e, por fim, o anticomunismo, que embora tenha ficado obsoleto desde o fim da Guerra Fria, teorias da conspiração e notícias falsas trouxeram este tema de volta ao debate político. (Luiz Felipe Miguel, 2018)

Nesse sentido, deve-se entender que “o fascismo atual no Brasil não se caracteriza apenas pela figura e pelos discursos de Jair Bolsonaro, presidente eleito em 2018, mas pelo movimento nacionalista, chauvinista, autoritário, capitalista e violento” (FERNANDES, 2019, p. 35), portanto, entende-se a necessidade de criar condições, principalmente na esfera educacional que obstrua essa cultura de ódio e opressão por um ensino crítico e emancipador. Para que no fim, haja uma manutenção plena da democracia e das premissas dos Direitos Humanos, com o reconhecimento da luta, dos direitos e da politização das classes oprimidas.

Os desafios e dificuldades para a educação politizada

No Brasil, o acesso ao sistema de educação superior aumentou, sobretudo na era Lula, mas para muitas universidades públicas e privadas o problema do analfabetismo funcional era constante. Segundo Tiburi (2015), o fato da grande maioria dos brasileiros não lê livros pode explicar agravamento desse fenômeno. Pois, muitos se informam por mídias nacionais e locais, que, pela própria dinâmica da comunicação de massa, não aprofundam as questões de interesse público e reproduzem as informações de acordo com

interesses políticos e financeiros das empresas midiáticas. De modo simultâneo, o consumo generalizado de bens materiais garantido pelas políticas sociais da era Lula, fez com que uma expressiva maioria tenha se inserido na internet, entretanto, um dilúvio de informações falsas e teorias da conspiração que nem sempre são fáceis de distinguir, principalmente para quem tem dificuldades de interpretar textos, encontrou alvos e adeptos para a difusão dessas notícias.

Nessa perspectiva, a autora destaca que esse processo tem contribuído para a repercussão de demagogos e manipuladores que interpelam preconceitos e ódio, além de fazer com que uma grande parcela da população acreditasse em soluções fáceis, mesmo que mentirosas e autoritárias, através de temas como criminalidade, desigualdade social, gênero, questões raciais, religião, conflitos agrários, entre outros. Nessa concepção, Albright confirma:

Um fascista consolida sua autoridade por meio do controle da informação. É perturbadora a habilidade com que regimes inescrupulosos e seus agentes espalham mentiras por ‘websites’ fajutos e pelo Facebook. Pior, a tecnologia possibilitou que organizações extremistas erguesse câmaras de eco em apoio a teorias da conspiração, falsas narrativas e visões ignorantes sobre religião e raça. (ALBRIGHT, 2018, p. 18)

Conseqüentemente, uma das teorias de conspiração mais comum entre a extrema-direita nas redes sociais e outras fontes consiste em acreditar no "marxismo cultural". Para eles, a mídia e a cultura são controladas por uma cultura de esquerda. Cinema, música, televisão, literatura, universidades e escolas foram tomadas por essa ideologia que destruiu as raízes culturais e religiosas do mundo ocidental. Por isso, há uma necessidade de partidos ou líderes políticos que protejam a população desse sistema. Esse argumento além de ser uma farsa para convencer leigos e garantir futuras eleições, é uma estratégia política que tem como inspiração o “Bolchevismo cultural” difundida em 1930 na Alemanha pelo partido Nazista. Segundo eles, esse movimento comunista tinha como objetivo destruir os valores tradicionais através do ensino, das artes modernas e usaram essa desculpa para perseguir intelectuais e artistas. Ou seja, esse viés que é bastante utilizado por políticos brasileiros tem fundamento fascista, mas se mostrou bastante exitosa nas últimas eleições e é usada como base para ditar regras de como os professores deve ensinar. (BRASIL, 2019)

Em sua análise histórica acerca dos regimes totalitários da Europa, Hobsbawn descreve que:

Os fascistas denunciavam a emancipação liberal – as mulheres deveriam ficar em casa e ter muitos filhos – e desconfiavam da corrosiva influência da

cultura moderna, sobretudo das artes modernistas, que os nacional-socialista alemães (partido nazista) descreviam o “bolchevismo cultural”. (HOBSBAWN, 1995, p. 121)

Partindo desse quadro teórico a respeito da censura na forma que os docentes atuam a “Escola sem partido”, segundo Tommaselli (2019), tem raízes autoritárias e grande potencial fascista como estratégia de controlar a educação. Para entender esse processo, é preciso considerar que no país se instala um projeto conservador de extrema-direita que utiliza diversos setores e que vem sendo fortalecido pela imprensa nacional, o qual conduziram a um golpe político contra uma presidente eleita. É também importante relacionar que até o ano das manifestações, em junho de 2013, o projeto “escolas sem partido” estava arquivado e não havia possibilidade de avanço em âmbito nacional, ou seja, nenhuma possibilidade de realização. Todavia, após esse evento, foi o momento no qual a Escola Sem Partido encontrou a possibilidade de sair do papel, de uma proposta parada há dez anos, e se efetivar no plano político.

Para Fernandes:

A pós-ideologia, é claro, é uma farsa altamente ideológica criada para legitimar tanto posições conservadoras do senso comum (exemplo: escola sem partido) quanto visões neoliberais de eficiência e governança de mercado sob a presunção de neutralidade. [...] a relação dos conservadores brasileiros com o Escola Sem Partido, que é transmitido como pós-ideológico, mas visa, na realidade, criminalizar a ideologia do “inimigo”, transmitir o pensamento conservador como único na sociedade, e impedir a pedagogia crítica de ser aplicada por professores, especialmente nas ciências humanas. (FERNANDES, 2019, p. 184–185)

Mediante as análises, a educação é essencial para combater o desenvolvimento das potencialidades do fascismo, resistindo à ditadura, ao preconceito e à possibilidade de práticas tradicionalistas. Pois, sabendo que essa lei legítima e representa um forte indício que caminhamos rumo a uma educação autoritária por neutralizar a aprendizagem sobre o respeito às diferenças, à diversidade, a preservação da cultura, das identidades coletivas, do gênero, dos índios, do racismo, do feminismo e dos LGBTs. A suposta neutralidade do ensino, nesses moldes, é antes de tudo uma máscara para o avanço do conservadorismo. (TOMMASELLI, 2019)

Como terceiro ponto, as corporações militares estão, gradualmente, administrando o sistema das escolas públicas, pois vários estados brasileiros pretendem ou já aderiram à mudança na justificativa de suplantarem as violências que ocorrem no interior das escolas. O sucesso do avanço da militarização no ensino pode ser entendido pelo roteiro midiático no sensacionalismo

dos atentados que ocorreram em diferentes escolas e na propaganda de bons índices acadêmicos para convencer as pessoas a adotar dessa medida. Essa situação se agrava após a posse de Jair Bolsonaro, já que ele decretou uma mudança na estrutura no Ministério da Educação (MEC) para criar uma subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. (RICCI, 2019)

Do ponto de vista pedagógico, Ricci (2019) afirma que a militarização se apoia na concepção de submissão consentida o qual o estudante aprende uma certa passividade na medida que as regras morais são estabelecidas em detrimento da liberdade de pensamento. Deve-se entender que esse fundamento tradicional não constrói a autonomia do educando, mas sua submissão. Ao se adotar tais políticas midiáticas sem reflexão ou aprofundamento, alimentadas por um projeto de cunho conservador com o objetivo de criar um programa espetaculoso que polemiza e atrai a atenção, atalho que pode dizer muito em termos eleitorais, enquanto inibe o futuro das crianças e adolescentes.

Dessa forma, há inúmeros óbices que dificultam a liberdade da educação, ao passo que possibilita a promoção de uma nova onda fascista que se instala na economia através das adoções neoliberais em favor de uma elite, na política através do descompromisso do Estado perante as classes populares, e principalmente, na educação por meio do controle exacerbado na forma como os professores devem ser expressar. Nesse panorama, ser neutro perante as atrocidades que ocorrem atualmente é legitimar a consolidação do fascismo no Brasil. Por isso, é preciso muita coragem para combater preconceitos e regimes opressivos, mas é preciso ainda mais coragem para admitir ignorância e se aventurar no desconhecido. Não há neutralidade científica, “para progredir, a ciência precisa de mais do que pesquisas. Depende do reforço mútuo de ciência, política e economia”. (HARARI, 2017, p. 260)

A importância de uma educação emancipadora em tempos de fascismo

O período entre guerras (1914–1945) foi uma das épocas mais barbáries contra a humanidade refletida por duas grandes guerras com um saldo de milhões de mortes, o surgimento de armas tecnológicas com capacidade de destruição em massa, além da ascensão de regimes totalitários e sua ideologia de superioridade o qual submeteu milhares de pessoas a campos de concentração e extermínio. Por sua vez, a educação a partir desse ponto histórico de referência tem o dever de assegurar que eventos como esses não ocor-

ram novamente, mas para isso, deve-se buscar um ensino auto reflexivo que alerte, sensibilize e forme cidadãos críticos e recalcitrantes contra todo tipo de opressão, principalmente contra representantes políticos com discurso de ódio. Em função disso, Adorno afirma que:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. (ADORNO, 2008, p.119)

Dada as particularidades dessa natureza, Mounk (2019) aponta que os cidadãos estão perdendo a confiança em seus governos democráticos, o qual se decepcionam ao ver um sistema de fisiologismo como fator-chave das decisões institucionais, excluindo as pessoas desse direito. Como resultado desses e outros acontecimentos similares, esse sistema de governo prossegue em seu encolhimento global, encaminhando-se para uma “recessão democrática”. Um exemplo são as democracias mais populosas do mundo que são hoje governadas por populistas autoritários, o que inclui o Brasil, onde o chefe de Estado chama seus adversários de traidores ilegítimos; e, também como eles, ataca as regras e normas mais básicas das instituições do país, chegando a ponto de elogiar a ditadura militar que dominou o país por duas cruéis décadas. Para a autora, há duas formas de barrar essa nova onda anti-democrática e sustentar o pleno direito duradouro: investir para diminuir ao máximo as disparidades das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, o país atingir um alto nível no setor da educação para formar pessoas críticas e democráticas.

Em suas críticas ao sistema capitalista, David Harvey confirma esse pressuposto:

potencialidades positivas e revolucionárias para a educação das classes trabalhadoras e uma reconfiguração radical (com a ajuda do poder estatal) de suas condições de reprodução. O capital precisa de fluidez no trabalho e, portanto, tem de educar os trabalhadores, ao mesmo tempo que elimina os velhos rigores paternalistas, patriarcais (HARVEY, 2013, p. 263)

Nessas concepções, foi citado que representantes com condutas fascistas têm apoiado a propagação do ódio. Para Karnal (2017) a solução natural de

combatê-lo se resume em dois pontos: o da coerção e do consenso. A primeira se consegue por leis como a do crime de racismo, a punição para homofobia, a proibição de violência contra crianças, a Lei Maria da Penha. A segunda estratégia é conseguida por meio da educação. É preciso que as pessoas entendam que a escola é um espaço de discussão. Que eu não devo vigiar ou censurar a escola, mas discutir tudo o que ela faz, a função do educador e o papel de ambos na formação de uma criança, ou seja, coerção e consenso são complementares. É preciso ter leis contra o racismo, e, ao mesmo tempo é necessário ter uma educação que combata o racismo.

Por isso, o método de ensino dialógico se faz necessário na emancipação dos indivíduos que aprendem a questionar sua alienação não por serem contados, mas porque têm consciência de sua própria existência na alienação. Por exemplo, a educação dos trabalhadores deve ter uma meta da autoeducação no marco da libertação. O papel dos intelectuais é usar sua liberdade de pensamento para promover o desenvolvimento da consciência, pois é sua responsabilidade colocar a consciência teórica da classe trabalhadora em uma posição crítica. Essa perspectiva de organização política se opõe à relação doutrinária por “detentores do conhecimento”, e estabelece o diálogo entre atividade intelectual e atividade prática, mesmo que seja importante ter indivíduos cuja função primária na sociedade, seja intelectual ou organizacional. (FERNANDES, 2019)

A partir dessas críticas, Sampaio (2016) diz que uma educação de qualidade consiste na libertação e representação da história de grupos como jovens, mulheres, LGBTs, indígenas e negros na linha de frente dos movimentos, além de refletir sobre nossa diversidade cultural, que não sustente a intolerância religiosa ou qualquer tipo de opressão, priorizando o combate ao machismo, ao racismo e a lgbtphobia. Lembrando que a compreensão dos limites da prática educativa demanda de clareza política dos educadores na sua teoria e prática. A liberdade dos educandos leva a necessidade dos docentes a optarem a impossibilidade de serem neutros em um mundo onde há discriminação de cor, de classe e de gênero. Por isso, “é preciso assumir realmente a politicidade da educação. Pois não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro”. (FREIRE, 2020, p. 55)

Destarte, “o combate ao fascismo só pode ter perspectivas de êxito se o misticismo for entendido e sustado o contágio das massas, através da educação” (REICH, 2019, p. 158). Mas, para isso, o educador democrático deve reforçar a capacidade crítica, a curiosidade e insubmissão, não se restringindo apenas em ensinar conteúdos, mas contextualizá-los com a realidade em

volta dos alunos. Deve superar a ingenuidade, sem extinguir seu conhecimento prévio, levando-os a serem curiosos, pois o professor progressista é aquele que desenvolve o senso crítico, a insatisfação perante as atrocidades e indocilidade contra todo sistema opressor que ofende a democracia. (FREIRE, 2017)

Considerações finais

A educação enquanto ato político se torna necessário na medida que a nova onda de recessão democrática se estabelece no mundo ocidental e no continente latino-americano, pois a partir dela, povos oprimidos como mulheres, LGBTQs, indígenas, quilombos e proletariados cada vez mais perdem representação política e direitos. Em vista disso, a conscientização de classe é necessária para impedir que o apoio das massas aos desmontes de políticas sociais que são sinônimos de luta e conquista histórica dos cidadãos. Mas, para isso, a educação tem que ter como premissa fazer com que os educandos exerçam seus papéis como protagonistas tanto no próprio espaço político quanto na busca por seus direitos por movimentos, greves e reivindicações, além de se tornarem recalcitrantes contra a opressão, enquanto garantem a restauração da democracia.

Em suma, sabendo que são inúmeros os obstáculos que tentam consolidar a instabilidade democrática, como a imposição da neutralidade política do conhecimento científico, embora esse processo seja impossível, já que a própria omissão é um ato político, mas se torna eficiente para a causa da extrema-direita na difusão de fakenews para deturpar informações, distorcer fatos e manter as pessoas na inércia e no analfabetismo político. Por causa disso, contrapondo-se a esse quadro, que a utilização da pedagogia libertária se torna o principal agente no combate dos ideais fascistas através de um ensino que não se restrinja a conteúdos pragmáticos nem as abordagens tradicionalistas que inibem a construção do aprender, mas na formação de cidadãos ativos em teoria e prática como transformadores da sua realidade política, econômica e social.

Em relação ao exposto, a classe docente não deve cruzar os braços perante a esses acontecimentos, ou melhor, a classe proletariado não pode se dividir nesse momento crucial contra um governo opressor. Unir forças para lutar por direitos, já é uma forma de conquistar pequenas vitórias como a aprovação integral do FUNDEB, que depois de tanta pressão por parte dos professores através de campanhas, correntes e movimentos, o congresso teve consciência de não o revogar. Nesse sentido, isso é um exemplo emancipa-

dor que os educadores devem mostrar aos educandos que os princípios ensinados em sala de aula são os mesmo para quem os ensina.

Nesse seguimento, toda a discussão dialética acerca do ressurgimento dos ideais fascistas e o papel das instituições educacionais nesses tempos sombrios deve resultar no sucesso dos oprimidos. Portanto, que este artigo sirva como base para debates e reflexões sobre a importância de uma pedagogia politizada, não neutra, crítica e emancipadora, enquanto inspire outros docentes que se sentem ameaçados por não terem o direito de se expressar ou grupos historicamente submetidos a condições de exploração e que estão, mesmo assim, na linha de frente contra atual governo, ao mesmo tempo que levanta a bandeira de defesa da democracia.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ALBRIGHT, Madeleine. **Fascismo: um alerta**. Trad. Jaime Biaggio. São Paulo: Planeta, 2018.

ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL, Meteoro. **Tudo que você precisou desaprender para virar um idiota**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

COLLEGE, Claremont M. 1 Vídeo (1h15min). Jason Stanley. **Publicado pelo canal Claremont McKenna College**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aHGCen_h_xE&t=52s&pp=qAMBu gMGCgJwdBAB>. Acesso em: 29 ago 2020.

DORIA, Pedro. **Fascismo à brasileira: Como o integralismo, maior movimento de extrema-direita da história do país, se formou e o que ele ilumina sobre o bolsonarismo**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2020.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. Brasil: Autonomia Literária, 2019.

FHC, F. 1 Vídeo (38 min). Como morrem as democracias? Por Steven Levitsky – Legendado. **Publicado pelo canal Fundação FHC**, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8bX7EdK0-1M>>. Acesso em: 28 ago 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Trad. Janaína Marcoantonio. 19. ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

HARVEY, David. **Para entender O capital - Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBSBAWN, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século xx 1914-1991**. Trad. Marcos Santarra. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KARNAL, Leandro. **Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 31-38.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da Direita Brasileira. In: GALLEGOS, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 16-26.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo.** ed. 3ª. São Paulo: Martins Fontes - selo Martin, 2019.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019, p. 107-114.

SAMPAIO, Tamires Gomes. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política do Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2016. p. 145-150.

SOUZA, Jessé de. **A Elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista.** Rio de Janeiro: Record, 2015.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola sem partido: síndrome de uma educação autoritária.** São Paulo: Appris, 2019.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA A VALORIZAÇÃO DO CAPITAL HUMANO

Jaime Martins da Silva

Introdução

A identidade docente construída, ao longo da história, no estado de Mato Grosso por meio de organizações de trabalhadores da educação apresenta um histórico de muitos estudos e conferências originando avanços e retrocessos na elaboração das políticas públicas com participação de governos e classe trabalhadora. A união dos trabalhadores da educação pública desta unidade da federação tem ajustado os compromissos de ofertar um serviço que possa contemplar qualidade tanto de quem oferta e também de quem recebe os serviços educacionais.

Desta forma entende-se que as políticas públicas devem atender a população de forma igualitária, com pelo menos, os serviços básicos que as pessoas têm direito como saúde, educação, moradia e segurança. O direito educacional foi outorgado na Constituição Federal de 1988 para dar conta do atendimento necessário que a união, governos de estados e municípios tem que ofertar assumindo as reponsabilidades de cada esfera governamental, seja, federal, estadual ou municipal.

Com o objetivo de analisar a constituição da identidade docente no estado de Mato Grosso para a formação do capital humano, este estudo consolidou-se sob a ótica da valorização dos profissionais de educação no provimento de um serviço educacional de qualidade.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica construiu-se reflexões importantes com base nas conferências regionais organizadas pela classe trabalhadora com objetivos de colocar em debate as políticas públicas nacionais e estaduais pensando na gestão dos recursos financeiros para a educação, bem como o serviço ofertado a toda população.

O embasamento teórico representativo deste contexto considera que a educação tem valor agregado no capital humano na medida em que o cidadão investe tempo e esforço em formação profissional, ele vai desenvolvendo o intelecto construindo conceitos distintos que sejam propícios ao desenvolvimento dos grupos locais, regionais e nacionais.

Levando em consideração as transformações sociais, o capital humano, quando tem investimento na construção do conhecimento, evolui de um estágio de acomodação para um estágio avançado despertando criatividade, gerando um aporte efetivo que a atual sociedade almeja. Sendo assim, as atividades de reorganização dos conceitos com definição de metas que precisam ser alcançadas por meio da força de trabalho geram lucros para o sistema econômico o qual estamos inseridos no país.

A valorização do capital humano a partir dos condicionantes educacionais

As transformações ocorridas nas formas de organização dos trabalhadores no Brasil acompanham as mudanças estruturais na economia e na política nacional. Além de envolver todos os fatores produtivos e consequentemente as maneiras como se organizam nas suas reivindicações, os trabalhadores também desenvolvem estratégias de conquistas dos direitos fundamentais de cada classe.

Goettert (2000), afirma que no Brasil, o ano de 1932 é consolidado o marco fundamental de início da luta dos trabalhadores da educação com a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação, com objetivos explícitos de melhoria para a educação do país.

Neste período a educação não era planejada para a classe popular operária, o coletivo excludente vivia na condição de servos, sofrendo opressões pela elite que dominava a política do país. Somente em 1934, pela primeira vez na história, a educação é posta na Constituição Federal como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Contudo essa ideologia visava atender os interesses econômicos do governo Vargas.

Em 1937 foram dados os primeiros passos para que as discussões sobre educação pública pudessem avançar, mas esta era uma política centralizada, os operários não tinham autonomia para deliberações e os sindicatos eram subordinados ao governo. Momento em que os trabalhadores das fábricas se rebelaram fazendo greves e paralizações nas empresas.

Em 1947, o presidente da República criou a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Neste documento ficou regulamentado o direito a férias remuneradas, décimo terceiro, fundo de garantia e oito horas diárias para o serviço do trabalhador. No mesmo ano foi enviado ao Congresso Nacional o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), porém o projeto só foi aprovado em 1962.

Em 1960 em Recife - PE, foi fundada a primeira Confederação dos Professores Primários do Brasil transformando-se em 1990 na CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

O histórico de luta dos profissionais da educação pela consolidação de uma entidade que agregasse os educadores do Brasil foi muito grande e enfrentou vários desafios diante da escassez de recursos para a realização até mesmo de reuniões. Mas apesar das dificuldades no período compreendido entre 1953 a 1959 foram realizados três congressos no Brasil: em Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre. Onze entidades, reunidas no IV Congresso realizado em Recife, em 1960, criaram a CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil). Nasce aí a primeira entidade nacional de educadores.

A educação Nacional passou por profundas transformações a partir da década de 1950. Os congressos de educadores realizados em 1958 contribuíram para fomentar novas discussões acerca do trabalho docente. A criação da CPPB propôs incentivo à novas entidades espalhadas pelo país, que ainda sofriam com deficiências na estrutura física e pessoal para promover debates relativos à educação.

O Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sin-tep/MT) sucede a AMPE (Associação Mato-grossense dos Profissionais da Educação) fundada originalmente, como Associação Mato-grossense dos Professores Primários em 29 de junho de 1965. Neste período os trabalhadores passaram a perceber que individualmente não era possível promover mudanças significativas, mas coletivamente havia a possibilidade de debater novas ideias com o objetivo de reivindicar direitos adquiridos em leis, como férias remuneradas, redução da jornada de trabalho, licença maternidade e outros.

O período compreendido de 1960 a 1972 ficou caracterizado pela organização e consolidação da entidade em nível nacional e vinculado em nível internacional. Nas décadas de 1970 e 1980 essas entidades ampliaram-se elegendo diretores filiados para compor a administração das mesmas, criando estatutos e definições das assembleias. Assim a CPPB passa a compor também de professores não só do ensino primário, mas também de outros seguimentos passando a se chamar CPB (Confederação dos Professores do Brasil).

No período dos governos militares, que vai de 1964 até 1985, a educação teve novos rumos. Juntamente com o crescimento das indústrias automobilísticas no país cresce também a necessidade de qualificar o trabalhador para atuar nas fábricas e empresas em geral.

Para atender a demanda de mercado criam-se, através da Lei 5.692/71, cursos técnicos profissionalizantes. Contudo o avanço tecnológico fez com que as políticas educacionais ficassem para trás e na década de 1990, os cursos técnicos profissionalizantes foram retirados das escolas de 2º grau, concentrando-se apenas nos CEFETs (Centros Educacionais Federais Tecnológicos).

Em 1994, por conta do movimento do Plano Decenal de Educação para todos, alguns sindicatos passaram a se preocupar também com o planejamento educacional, tanto no interior da escola quanto nas secretarias de educação.

O Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (Sintep/MT) originou-se da antiga Associação Mato-grossense de Professores Primários (AMPP), com 44 professores filiados em 1965. Hoje, com mais de 15 mil filiados, organizado administrativamente em 15 polos regionais, os quais abrangem o total de 141 municípios, com 139 sub-sedes municipais.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE) é composta atualmente em sua maioria por trabalhadores do ensino público. A Confederação é filiada à CUT (Confederação Única dos Trabalhadores). Segundo Goettert, (2000, p.11),

Após passar por três momentos marcantes na história; 1º de 1965 a 1980, em que era considerada uma caixa de ressonância; 2º de 1980 a 1987, como um agitado palco de debates, e 3º de 1987 para cá, em que os trabalhadores em educação têm sido produtores e defensores de propostas.

O movimento sindical no Brasil, nos últimos anos, teve um desdobramento de suas ações, se antes estabelecia um pensamento crítico e questionador da realidade, hoje ele busca além dessa análise crítica, contribuir de forma competente na construção e defesa de propostas educacionais voltadas para a realidade brasileira.

A organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em março de 1987, com outras dez entidades, foi uma data marcante para a mudança de rumos do movimento sindical dos docentes. Assim, da postura crítica e questionadora, as lideranças do magistério de 1º e 2º graus foram obrigadas a flexionar para um novo comportamento: o de contribuição competente para se construir e defender propostas alternativas concretas para a realidade brasileira em que, ao mesmo tempo contemplassem as posições políticas do movimento.

A escola pública, hoje, conta com grande parte do seu quadro de professores e servidores capacitados para atuarem na educação escolar, mas ainda

há pessoas com concepções equivocadas sobre o significado da democracia dentro da escola.

Paro (2004, p. 25), afirma que:

A democracia, enquanto valor universal é prático de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude da sua personalidade. E uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta da democracia.

Assim, a escola possui um sistema democrático forçado pela lei. A formação do profissional da educação está ligada de forma consistente na preparação do sujeito para desenvolver todas as atividades no ambiente escolar. Porém, uma educação com raízes conservadoras e militaristas prejudica muito o desenvolvimento da democracia nos espaços escolares.

Paro (2004, p, 17) ainda pontua:

A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isto só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não se tem interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade.

A concepção equivocada sobre a democracia no espaço escolar faz com que sujeitos pensem que ser democrático é, simplesmente, fazer crítica tudo e a todos que desenvolvem o trabalho educativo no ambiente escolar. A democracia é atitude que deve ser conquistada e é um processo que se constrói cotidianamente, através de ações coletivas voltadas para o bem comum. Bastos in Garcia (2000, p. 20), afirma que,

A formação do professor não acontece apenas nos cursos de graduação ou pós graduação, ela conquista grandes patamares profissionais na prática pedagógica dentro da escola e, portanto, o espaço onde o professor transita está contemplando a profissionalização.

Então esta formação acontece num processo contínuo de relações entre os vários espaços e tempo de formação, entre os quais está o da ação política coletiva e neste sentido o autor ressalta a importância de conceber o sindicato como espaço e tempo de formação.

A participação dos profissionais da educação nos sindicatos é uma forma de construção do conhecimento, uma vez que neste espaço eles debatem ideias e reivindicam melhores condições de trabalho. A vivência do professor em vários espaços ou instituições educacionais configura num grau de po-

tencialidade na formação docente. A prática social nos clubes, associações de bairros, cooperativas e outros dão base ao professor para ensinar os alunos a serem participativos nas decisões coletivas.

Apesar das conquistas alcançadas, os profissionais da educação precisam intensificar mais ainda a sua organização sindical, buscando maior conhecimento das causas que os envolvem na luta deste movimento no Brasil e fazer valer seus direitos constitucionais. O sindicato deve ser compreendido como ponto de abordagem e socialização das ideias, bem como, através de uma gestão voltada para o ensino público de qualidade que proporcione o desenvolvimento humano.

Além da formação inicial e continuada, é preciso que haja o comprometimento dos profissionais de educação no sentido de promover mudanças na democratização na gestão da escola e na metodologia de ensino que possibilita de fato o ensino de qualidade, que venha beneficiar não só a escola, mas também a sociedade em geral. E para que isto aconteça é necessário que todos os profissionais de educação tenham clareza dos objetivos da classe e juntos lutarem pela concretização das metas estabelecidas.

As organizações coletivas educacionais têm enfrentado muitos desafios para que as mudanças aconteçam de fato. Um dos fatores decisivos para que as mudanças ocorram é o envolvimento do profissional da educação pública na consolidação de propostas alternativas que promovam o bem-estar da comunidade escolar e também da sociedade em geral.

Segundo Gadotti (2000), os últimos congressos da CNTE vêm destacando a importância que tem a qualificação do professor no processo de discussão e análise crítica das políticas educacionais, bem como na elaboração de projetos educativos relevantes para a comunidade onde a escola encontra-se inserida. O autor ressalta que as políticas educacionais não devem ficar apenas nas mãos do governo. O profissional da educação deve estar bem atualizado com suas teorias educacionais procurando aprimorar a qualificação profissional, e com isso o movimento sindical dos professores ganha força.

Gentili (2000), afirma que os governos neoliberais entendem que a qualidade da educação pública se dá a partir da privatização das instituições de ensino. Pois, de acordo com perspectiva neoliberal o Estado não consegue gerir a demanda das políticas sociais e o caminho necessário é o da minimização do Estado com essas políticas. Para atingir a qualidade necessária é preciso tornar a escola pública numa empresa privada, onde o aluno passa a ser considerado cliente e a educação um produto mercadológico.

Porém, não é este o conceito de qualidade de educação que os grupos progressistas, os movimentos sociais e a organização sindical têm preconiza-

do. A qualidade que se busca é a qualidade social, que implica desenvolver um ambiente qualitativo de trabalho nas organizações educacionais, mediante a institucionalização de conceitos e práticas, tanto técnicas como administrativas, capazes de promover o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida de estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos. Em termos operacionais, esses conceitos sugerem organizar as instituições educacionais e seus processos de construção de conhecimentos relevantes para a comunidade e a sociedade como um todo.

Neste contexto é importante que os profissionais da educação sejam valorizados, tenham os seus direitos garantidos, uma vez que ocupam um lugar central na formação do sujeito. A qualidade da atividade educacional está necessariamente relacionada com a organização e formação dos trabalhadores da educação.

Por sua vez, tanto a qualidade do trabalho dos educadores como a qualidade dos resultados destes processos, encontram-se estreitamente vinculados à qualidade dos elementos organizacionais e dos processos técnicos e administrativos existentes no espaço de trabalho. Espaço este que inclui a sala de aula, a escola, as instâncias superiores das secretarias e do Ministério da Educação.

De acordo com Gadotti, (2000), o principal problema da educação é a falta de verbas. Os sindicalistas acham que a educação pública está sendo sucateada, e com a falta de recursos públicos vem a privatização. Uma coisa está ligada à outra, a falta de recursos é explicada pela falta de vontade política ou incompetência de quem administra os recursos públicos. “Falta de compromisso político de quem governa, de quem decide, que cria política de desvalorização, de exclusão” (2000, p. 132). A falta de vontade política é causada também pelo pouco valor que a população dá a educação. Caso contrário, lutaria ao lado dos sindicalistas, pela melhoria e extensão da escola pública de qualidade para todos.

Há ainda um enorme grau de insatisfação com a profissão por parte do trabalhador, que diante dos desafios, em alguns momentos, não consegue se livrar da desmotivação com o trabalho docente, dificultando a formação continuada e a prestação de um serviço de qualidade.

Esta desmotivação é decorrente da desvalorização salarial que o professor vem enfrentando nos últimos anos, com salários fora da realidade que um professor necessita para viver. Além da precariedade salarial os profissionais da educação, em muitos casos, enfrentam péssimas condições de trabalho, com falta de material, escolas sucateadas, alunos descontentes, etc.

Este aspecto acaba interferindo na autoestima do professor e os desafios apresentados vêm culminar na deficiência do ensino público. A educação brasileira não está dando conta de atender a demanda do mundo globalizado. Os resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são alarmantes e colocam o Brasil numa posição desfavorável no ranque internacional.

As reformas educacionais, das últimas décadas, apresentam como solução para os problemas educacionais a descentralização de recursos para a escola pública e o desenvolvimento da gestão democrática com a participação da comunidade externa nas decisões da escola. Porém, o sindicato alerta que essa participação deve estar voltada para a discussão e proposição de ações e estratégias para a melhoria da qualidade de ensino sem, contudo, desobrigar o Estado de suas responsabilidades para com a educação.

O caminho inicial para que ocorra as transformações necessárias é a análise crítica da realidade e o compromisso com a promoção de ações para o bem estar de todos. Para que isto aconteça, a educação deve ser pensada com o objetivo de promover a autonomia do educando e a politização da sociedade.

O ser humano é aquele que conhece e busca informações, busca aprimorar as formas de ver e sentir, pois, tem sempre uma meta a alcançar. Na opinião de Ioschpe, (2016, p. 55) “Acreditar no capital humano é, de fato, um investimento que desenvolve competências a ser futuramente recompensadas pelo mercado de trabalho.” Neste sentido é possível iniciar uma reflexão acerca da importância do trabalho produtivo na perspectiva do desenvolvimento econômico de um país. Na medida em que o ser humano desenvolve suas técnicas de trabalho ele vai, também, agregando valor naquilo que é produzido e em consequência, a qualidade da produção gera lucro financeiro.

O investimento que se faz no intelectual humano, ou seja, na educação, possibilita a formação de práticas de ensino, nas instituições, que visam o aprimoramento da tecnologia empregada para facilitar a produção e isso possa acontecer com um retorno de produzir mais em menos tempo e com maior valor para o consumo. Segundo Ioschpe, (2016, p. 57-58), “a ideia de que a educação é um investimento e que esse investimento tem valor no mercado de trabalho na medida em que aumenta a produtividade de seus detentores é hoje amplamente aceita”.

A preocupação dos educadores, em relação ao contexto social, é educar com foco no aprendizado prático, ou seja, oferecer base para o desenvolvimento de atividades que serão utilizadas no dia a dia do aluno. Enfatizando

os caminhos que ele passa para contribuir com o processo de construção do conhecimento que é importante para o ser humano e também para o país.

O aluno tem que fazer parte de uma estrutura educacional, inserida numa sociedade caracterizada por uma determinada cultura. A cultura do consumo, oriunda da globalização e que tem como referência o sistema capitalista. As pessoas produzem conhecimentos e utilizam como forma de subsistência. Nas palavras de Ioschpe, (2016, p. 58), “a teoria do capital humano indica que as competências adquiridas nas escolas aumentam a produtividade do trabalhador”.

Desta forma, os alunos estabelecem e constroem o conhecimento a partir das interações no meio em que eles vivem. O conhecimento de cada um não se constrói em cópia da realidade, mas sim, a partir de um intenso trabalho de criação, significação e resignificação. O aluno é aquele que deve identificar todos os obstáculos por ele vivenciados e a concepção de ambiente, levando em consideração todos os tipos de representação por ele estabelecido proporcionando a construção de pensamentos, voltados para ascensão social também.

O desenvolvimento tecnológico aponta uma dominação de ideias em rede que proporciona um encadeamento de novas culturas, ou seja, novos costumes e forma de interação social. E assim, novos meios, tanto de comunicação quanto de assimilação de aprendizado vão surgindo num patamar crescente, de acordo com o ritmo do desenvolvimento humano. Segundo Ioschpe, (2016, p. 59), “a educação torna-se um bem mais desejado em áreas impactadas por mudanças tecnológicas”.

Vejamos que o desenvolvimento tecnológico tende a fomentar mais pesquisas para que as novas descobertas favoreçam as formas de produzir e também de consumir novos produtos. Isso faz com que as novas formas de relacionar uns com os outros também sejam modificadas. No entanto, a globalização desempenha um papel muito importante no crescimento de uma nação. Ela permite que novos desafios sejam lançados e que novos métodos sejam produzidos para dar conta da demanda tecnológica.

A educação é, sem sombra de dúvida, o meio pelo qual o indivíduo constrói sua identidade, conhecendo valores éticos e morais, tanto no ambiente familiar como em ambientes fora dele. Assim, a escola caracteriza-se por ser uma instituição que trata de aprofundar o conhecimento científico e contribuir, em diversas formas, com a construção dos novos saberes das pessoas quando estão inseridas neste espaço que proporciona, também, o avanço econômico.

Nas palavras de Ioschpe, (2016, p. 60). “para fins econômicos, o benefício mais direto da educação é seu impacto sobre o perfil de renda, elevando os salários de pessoas instruídas ao longo de suas vidas”. O autor faz um destaque sinalizando que quanto mais elevado é o grau de instrução de uma pessoa, melhores são as chances de conquistar um salário que proporcione uma melhor forma de organização de vida e planejamento familiar.

Então podemos considerar que o desenvolvimento intelectual do capital humano possibilita melhor organização e projeção de renda de cada ser humano. Esta é uma concepção que vai além da prática pedagógica, chegando a perceber a importância da aprendizagem do indivíduo que elevará não apenas o grau de instrução, mas também o grau de satisfação em detrimento do desenvolvimento econômico da subsistência.

Ioschpe, (2016, p. 71). Afirma que,

Alguns teóricos aventaram a ideia de que a educação é, sim, valiosa e merecedora dos altos salários que seus possuidores recebem. Mas não por conferir conhecimentos que aumentam a produtividade das pessoas instruídas, e sim como mecanismo de “sinalização” para futuros empregadores.

Neste contexto, a sinalização do empregador seria uma forma de compensar o esforço daquele que estudou mais porque este tem condições de fazer com que a produção aumente e se destacaria melhor no desempenho de atividades sistematizadas num determinado setor. Agiria melhor nas situações onde demanda criatividade e perspicácia.

O fazer profissional é resultado do processo de aprendizagem que inicia na instituição de ensino. Na escola, é preciso que o professor tenha cuidado na forma de como explorar a capacidade de cada aluno, pois o estudante corre riscos de ser conduzido pelo fazer do professor, reproduzindo formas memorizadas que foram ensinadas. Assim, o objetivo das atividades não contribui para um bom desempenho do futuro profissional que chegará ao mercado de trabalho. Para Ioschpe, (2016, p. 74),

É uma evidência de que não apenas as pessoas com maior instrução têm mais competências do que seus pares, mas que há uma relação de complementaridade entre o aprendizado na escola e aquele no trabalho. As pessoas mais instruídas parecem tirar maior proveito de seu aprendizado no trabalho.

É por isso que, a aprendizagem do ser humano acontece no decorrer de todo o processo formal e não formal da vida dele. Os ensinamentos nas igrejas, as reuniões familiares, os passeios nos parques, às pesquisas de campo

são elementos fundamentais para desenvolver o raciocínio do educando e construir os conhecimentos necessários à vida de cada um.

Assim, não se pode entender só o diagnóstico feito pelos professores como seleção de pessoas, e sim, como parte do desenvolvimento pessoal do indivíduo. Conhecer o aluno é componente indispensável de qualquer instituição de ensino, pois facilita a compreensão do distanciamento do aprendizado com a real satisfação dele, visto que este é uma das peças fundamentais da escola.

Pensando a educação como um valor agregado sendo visto com um investimento feito no ser humano, a longo prazo, Ioschpe, (2016, p. 74), afirma que “o valor da educação é medido por seu retorno, e sua quantidade é calculada pelo número de anos de escolaridade das pessoas instruídas em uma determinada área geográfica”. Essa afirmação remete a pensar que quanto maior for a instrução acadêmica na base educacional, mais professores atuarão nela e com isso o valor pago ao professor diminui. Assim diminui o custo da educação de um país e a tendência será mais pessoas frequentando a escola.

Este diagnóstico que se refere à ocupação do trabalho do professor está ligado às políticas públicas institucionais. As esferas políticas administrativas das instituições de ensino também são responsáveis pelo aumento da oferta de mais vagas de professor no mercado de trabalho. Uma vez que, atendendo a demanda geral será verificado que existem alunos fora da escola por falta de vagas, em algumas cidades.

Segundo Ioschpe (2016, p. 75),

A diminuição dos salários de professores é o segundo fator mais importante na expansão das escolas ao redor do mundo (especialmente em países subdesenvolvidos), só perdendo para o aumento de renda per capita da população.

O autor ainda afirma que,

Quando se lamenta o baixo salário de professores, esquece-se de comemorar o fato de que essa baixa possibilitará a educação de muitas crianças pobres que não teriam acesso ao ensino se o custo por professor continuasse tão alto. (IOSCHPE, 2016, p. 75).

Nesta linha de raciocínio entende-se que o salário de professores gera uma parte muito alta no que é gasto com educação. É notável que assim um governo ofertaria mais vagas para alunos nas escolas. Mas é preciso analisar a situação econômica de cada país. Um país aonde o desenvolvimento tecnológico favorece o aumento da produção intelectual das pessoas escolarizadas

é óbvio que os salários de quem busca conhecimentos de nível superior acarretará em valor maior para o produto.

Um produto valioso tende a aumentar o custo tanto da produção quanto para a manutenção. No caso da educação pública a produção seria a formação e o a manutenção seria o salário ao profissional professor e demais funcionários da área.

O sistema público de ensino é responsável pela manutenção dos serviços educacionais brasileiros ofertados para todas as pessoas. Mas diante da forma em que são administrados os recursos financeiros, o Estado nunca deu conta de garantir um serviço com cem por cento de qualidade a população. Assim a chamada crise educacional perpassa pela realidade em todo país.

O panorama da crise na educação do Brasil é fruto de uma série de mudanças no sistema político e administrativo do país. Para Gentili (2000, p.17),

O processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e "anárquica" que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Nas últimas décadas do século XX e início do séc. XXI, as instituições de ensino se multiplicaram em todo país. Houve a abertura política fomentada pela Constituição de 1988 e a LDBN 9.394/96, possibilitando um atendimento educacional a toda a classe popular. O sistema de ensino intensificou a política de não exclusão dos alunos com sérias dificuldades de aprendizagem na escola.

Tal situação tornou-se um desafio norteador das ações pedagógicas com vista ao desenvolvimento integral do aluno. Os novos planos afirmaram que os laços de amizade entre professor e aluno, possibilita a construção do conhecimento e juntos, somarão esforços ao longo de uma caminhada que tem como fim, a conclusão de alguma das etapas de estudos.

Para Gentili (2015, p.28),

O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanente atravessado por lutas e disputas por hegemonia.

Desta forma, na escola constrói autonomia e conceitos culturais que perpetuam um diálogo firme e de qualidade entre docente e discente e isso deve estar presente na consciência das partes responsáveis pelo processo. Ou seja, na consciência de quem governa, de quem ensina e de quem necessita do ensino.

Segundo Ioschpe, (2016, p. 75),

No mercado educacional a diminuição do valor é atenuada pelo fato de que quanto mais pessoas educadas houver em um mercado, mais produtivas elas tendem a ser por causa de seu contato com outras pessoas instruídas e competentes, e mais seu valor (seus salários e, por conseguinte, o retorno à educação) tende a subir.

Diante desta afirmação a abertura para a concorrência levaria uma competição por parte dos profissionais que ofertam a força física e intelectual porque as instituições que ofertam os cursos à distância já estão trabalhando com a lei da oferta e da procura. Nesta via de mão dupla, o ensino populariza, mas a questão que deve ser pensada é a qualidade do ensino. Na proposição de Gentili, (2000, p. 5),

A educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares.

De modo geral, podemos destacar que, a conjuntura política e administrativa de um país é que fará com que uma instituição de ensino cumpra com seu papel e, necessariamente, organiza de forma sistemática e competitiva seu produto e que possa atender sua clientela e desenvolver um bom trabalho para que se possa ter respaldo positivo diante da sociedade.

Ioschpe, (2016, p. 76), afirma que “quando a demanda iguala a oferta, está em equilíbrio; quando a demanda supera a oferta, o retorno sobe; quando a oferta supera a demanda, o retorno cai”. O mercado da educação é igual a qualquer outro mercado. Tudo depende da quantidade da procura e da quantidade de produtos que a instituição oferecer.

Quando a educação pública passa a ser vista como parte integrante de um sistema econômico e que nele a sociedade deposita a esperança de se qualificar para o mercado de trabalho e não encontra o respaldo necessário que possa atender a demanda, surgem as oportunidades das empresas privadas formadoras atuarem neste campo. É o campo de formação de professores.

Para Gentili (2000), “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mer-

cado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade”.

Veja que o sistema político, é o que define os rumos das políticas sociais expondo o significado de sistema democrático onde o povo participa na elaboração, fiscaliza a execução e transforma o ensino em negócio mercadológico. Isto é chamado de prática de privatização do ensino. “O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o empreendedor, o consumidor”. (GENTILI, 2015, p. 6)

Na medida em que os serviços educacionais são privatizados o estado deixa de custear boa parte das despesas, como por exemplo, o serviço do profissional de educação. Neste grupo estão presentes os professores, os técnicos de apoio administrativo, as pessoas da limpeza, as merendeiras e os vigias. Observe que é uma prática que elimina a responsabilidade do estado de fornecer formação e capacitação. E entra em cena as redes privadas de formação e capacitação.

Pensar na crise educacional é necessário que pense, também, em quem são os responsáveis. Segundo Gentili, (2015, p.103),

O sistema educacional desempenha, pois, o papel de vítima propiciatória que permite aos demais expurgar seus pecados, ou melhor, o de bode expiatório que lhes permite ignorá-los. Este quid pro quo não tem nada de novo: há décadas, quando reina o pessimismo, a escola carrega culpas que são por completo, essencialmente ou em parte culpa de outras instituições; quando, pelo contrário, reina o otimismo, as reformas educacionais convertem-se em sucedâneos das reformas sociais desejadas e prometidas.

O autor ainda pontua a seguinte suposição: o Estado minimizaria sua expressão aplicando concentradamente os recursos necessários nos setores onde os problemas se encontram e os sindicatos definitivamente desapareceriam porque é uma organização social protecionista.

Na perspectiva neoliberal a crise educacional não se resume apenas no modelo de Estado e nem nas interferências dos sindicatos, mas também no próprio indivíduo. É o próprio indivíduo que se rotula como dependente dos serviços do estado tornando-o refém do sistema de poder.

Para Gentili (2015), o pobre é culpado pela pobreza, o desempregado pelo desemprego, os corruptos pela corrupção, os faceados pela violência urbana, os sem - terra pela violência no campo, os pais pelo rendimento escolar dos filhos e os professores pela péssima qualidade de ensino.

Para os neoliberais, se cada indivíduo é responsável por uma parte da crise existencial na educação, isto se deve ao fato de que a sociedade não reconhece o valor do serviço educacional na escola. A sociedade deve ser compe-

titiva. Havendo competição o indivíduo se capacita porque o objetivo é estar sempre na frente. E desta forma, os professores receberiam prêmio por desenvolver ações que promovessem a aprendizagem dos alunos. Seria uma condição de formar uma sociedade empreendedora.

A habilidade de fazer leitura do mundo, interpretar os fatos juntamente com as técnicas de obter o conhecimento científico, que são desenvolvidos na escola estão em destaque para o sistema da economia. São atividades desenvolvidas diariamente no percurso escolar e servirão de base para desenvolvimento pessoal e social do aluno no quesito empreendedorismo. “Quanto mais alto o desenvolvimento tecnológico, maior a necessidade de pessoas com maior nível educacional e assim, maior será a demanda por capacidades cognitivas mais apuradas”. (IOSCHPE, 2016, p. 77).

A educação escolar está ligada a educação profissional. É como a relação da leitura e da escrita. Ambas se interagem porque é necessário decifrar códigos e reconstruí-los dando significados alternados na junção deles até que formem palavras e por consequência, frases e textos. Neste viés não é apenas a leitura das palavras que continua sendo fundamental.

É necessário que as pessoas saibam fazer a leitura social. Ou seja, a leitura das situações que acontecem ao seu redor. Porque é assim que os alunos da era digital passam a dedicar-se aos estudos alcançando formas de conceber o conhecimento sobre o objeto de leitura e da escrita. É através desta prática que o aprendiz desenvolverá o ato de ler construindo outro modo de falar e o objeto, portador de texto, se torna mediador de outro tipo de relação com o mundo e com o outro.

Gentili, (2015, p. 7), afirma que,

É importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos.

Sendo assim, com o sistema educacional ajustado mais oportunidades de emprego para a população surgirá porque as novas fontes de trabalho têm necessidade de mão de obra qualificada. Para Ioschpe (2016, p. 164),

É bom notar também que a estreiteza da relação entre a escolaridade e o trabalho é uma via de mão dupla: a escola ajuda não só a determinar as perspectivas de sucesso no mercado de trabalho como também o desempenho neste impacta a trajetória escolar dos alunos.

Assim, não podemos perder de vista o significado da essência escolar na vida do aprendiz porque é este sentido que dará condições específicas para a formação profissional dos educandos que perpetuarão as gerações futuras.

Conclusão

O conceito da constituição da identidade docente vem de encontro com a valorização do capital humano, pois, a medida em que o ser humano se dispõe a construir um conhecimento pautado na racionalidade as concepções mentais vão se reorganizando e libertando-se do conhecimento empírico transformando uma construção antagônica em situações de contextos atuais com enfoque na construção social que é permeada de novos significados.

Na medida em que o ser humano adquire conhecimento sobre algum objeto acontece a assimilação e a familiarização com o objeto que foi apresentado. Desta forma é que acontece a formação da consciência sobre um determinado fato. É a consciência humana que dá abertura para o conhecimento do novo e passa a fazer reconstrução dos significados considerando todo o processo evolutivo do organismo.

Neste contexto o entendimento sobre os avanços nas negociações organizadas pelos sindicatos e organizações trabalhistas, ao longo da história em todo país, foram importantes para que os direitos educacionais adquiridos contribuíssem com as transformações dos serviços educacionais que ficaram guardados na memória de muitas pessoas sendo valorizado através da convivência coletiva.

Neste sentido ficou claro que com o passar do tempo, a classe trabalhadora no setor público educacional de Mato Grosso tem percorrido um longo caminho para construir um novo entendimento sobre a construção de um serviço educacional capaz de gerar novos conceitos de libertação intelectual na busca de resultados positivos sobre os direitos educacionais.

Assim, adquirimos consciência dos diferentes significados que temos sobre a valorização do capital humano, uma vez que as percepções humanas são oriundas da convicção individual ou coletiva. Pois as ações humanas, só têm sentido se o conhecimento adquirido for transformado em atitude racional, reconhecendo o trabalho que o pensamento faz em aprender, compreender e interpretar o sentido dos fatos, das ideias, das ações e dos valores humanos.

Referências bibliográficas

GADOTTI, Moacir e colaboradores. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A: 2000.

GENTILI, Pablo. **Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático**. In: AZEVEDO, J. C. et al. Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 143-156.

GENTILI, Tomaz Tadeu da Silva. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas** – 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GOETTERT, Jones Dari. **Introdução a História do Movimento Sindical**, 2ª ed. CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), Brasil: 2007.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil** – 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2016.

PARO Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: 3ª ed. Ática: 2004.

A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM-TERRA (MST) E A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA

Jerri Kallebe da Silva

Introdução

A produção agrícola brasileira a cada ano aumenta sua produtividade e toma cada vez mais o papel de principal produtor mundial de commodities. Apesar do panorama de alta produtividade, os problemas que se abatem sobre a estrutura agrária brasileira são os mesmo que se perpetuam por séculos. Tendo grande parte das terras sobre o domínio do monopólio criminoso dos grandes latifúndios, que utilizam diversas manobras criminosas para explorar a terra e o povo brasileiro.

Este panorama de alta produtividade esconde os massacres dos povos originários, o trabalho escravo, a grilagem de terras pública e devastação das matas nativas que como patrimônio do povo brasileiro é vendido a um preço irrisório que apenas enriquece um punhado de criminosos que condenam o futuro de mananciais e do equilíbrio ecológico. A devastação para o agronegócio não leva apenas ao fim de grande parte da biodiversidade e recursos naturais, mas acelera a expansão da miséria e da fome do povo brasileiro, algo contraditório em vistas dos dados e relatório do crescimento econômico, ficando a questão em aberto, para quem a produção brasileira está servindo e porque este modelo persiste?

Em contrapartida, grande parte da produção de alimentos para consumo interno é proveniente de propriedades de pequeno porte e familiares, sendo estas responsáveis pela alimentação brasileira, mantendo o controle da suficiência e segurança alimentar. A socialização da terra e ampliação do acesso da terra é ferramenta de grande importância para o combate à fome e manutenção de famílias no campo, o direito à terra e a produção, orientados e protegidos pelo estado que como organização tem o dever de financiar e investir em soluções que eliminem a fome e os problemas gerados pelo êxodo rural. O que acontece no campo tem grandes reflexos nas cidades, seja nas questões envolvendo o trabalho, ou a escassez de produtos básicos e processados.

Neste trabalho o principal objetivo foi analisar as conjunturas para a formação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), delimitando o período de 1979 a 1985 como a gênese do movimento, fato apontado e cata-

logado por vários pensadores e estudiosos que estruturaram esta análise e possibilitaram um aporte que embasasse a pesquisa e possibilitando delimitar numerosos aspectos referentes à luta camponesas que se estende a séculos no Brasil, sendo reprimida brutalmente pelos governos e pelos representantes de uma elite mesquinha.

O objetivo geral desta pesquisa é a analisar é apontar os fatores que consolidam o início da luta pela reforma agrária e sintetizar os fatores que a precedem. O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) surge em um contexto, onde é amparado por agentes exteriores ao movimento, estes fatores são dissecados em uma análise que elenca as condições que se impuseram a configuração emblemática do movimento. Más esta análise elenca estes fatores apontando o processo que se efetuou e como estes fatores possibilitaram a gênese do movimento.

Para orientar esta pesquisa foram elaborados três questionamentos, sendo estes:

- Quais o precedentes para a formação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)?
- Como e quais os agentes que propiciaram a formação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)?
- Como foi o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)?

Este trabalho utilizou o método histórico e analítico, sendo uma pesquisa de revisão bibliográfica, contendo em seu desenvolvimento o trabalho minucioso de pesquisa que inferem na qualidade e desenvolvimento do trabalho apresentado, partindo da análise de bibliografias, sendo estes livros e artigos provenientes de bases de dados confiáveis, também foram utilizados sites de governamentais de organizações. Este estudo teve como princípio o projeto base descrevendo as fases e a coleta de matérias com o devido tratamento, compilação e fichamento.

Origem e contexto da formação do Movimento Dos Trabalhadores Sem-Terra

O Brasil antes do ano de 1950 se destaca por ser um país que tem uma ampla área de terras e uma forte produção agrícola, más também destaca se no amplo território monopolizado por poucos e ricos latifundiários que mantêm sua produção na monocultura para exportação, marca do legado de exploração da era colonial. Neste contexto surge o início da Reforma Agrária, sendo o início da mudança do posicionamento do governo frente aos latifúndios e impulsionados pelos muitos conflitos pela posse de terras, onde

o trabalhador rurais vítimas da injustiça e da exploração do capital buscam se opor ao poder e buscar condições melhores de vida.

Más este princípio não se mantem como uma caminhada constante que leve a concretização da Reforma Agrária e se somando a outras mudanças sociais resulta em um golpe militar e em uma ditadura que se estendeu até 1985. O início de um árduo caminho de sangue e sofrimento, que ainda hoje não venceu todos os obstáculos e está distante de concretizar a Reforma Agrária.

Narramos os marcos fundamentais sobre esta história, partindo do fato que resultou o primeiro marco para o início de uma proposta de Reforma Agrária e que colocou em evidência a questão agrária brasileira, não sendo uma questão que apenas naquele momento teve sua relevância, mas sim após uma longa trajetória de tragédias e conflitos entre os camponeses e o poderio do latifúndio, teve seu reconhecimento pelo governo de João Goulart. Assim a luta camponesa pela Reforma Agrária teve seu primeiro projeto.

Segundo Bandeira, (1978, p. 164):

A reforma agrária, proposta por Goulart ao Congresso, orientava-se pelo princípio de que o uso da propriedade é condicionado ao bem-estar social, não sendo lícito manter a terra improdutiva por força do direito de propriedade. Assim, mediante pagamento em títulos públicos de valor reajustável, o Governo poderia desapropriar todas as terras não exploradas ou “parcelas não exploradas de propriedade parcialmente aproveitadas, quando excederem a metade da área total”. A produção dos gêneros alimentícios para o mercado interno teria prioridade sobre qualquer outro emprego da terra, tornando-se obrigatória sua existência em todos os estabelecimentos agrícolas ou pastoris. O governo também fixaria a proporção mínima da área de cultivo de produtos alimentícios para cada tipo de exploração agropecuária nas diferentes regiões do País. E em todas as terras destinadas a culturas haveria rodízio, sendo a quarta plantação, forçosamente, de gêneros alimentícios para o mercado interno (apud RODRIGUES, 2020, p. 116).

Assim com a iminência de mudança nas mais profundas camadas da estrutura social, houve a contar revolução que resultou no golpe 1964, liquidado o governo de João Goulart e impondo “[...] A submissão aos interesses externos e a manutenção das desigualdades internas apareceram fortemente como compromisso do Estado [...]” (RODRIGUES, p. 118, 2020).

O estatuto da terra é um dos marcos importante para a história da reforma agrária no Brasil, onde a discussão sobre esta questão toma a forma de lei, configurando como Reforma Agrária “[...] o conjunto de medidas conduzidas pelo Poder Público a fim de promover a distribuição de terras entre trabalhadores rurais mediante alterações no regime de posse e uso, atenden-

do aos princípios de justiça social e aumento da produtividade, conforme preconiza a Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra)” (INCRA, 2020).

O Estatuto da Terra destaca em sua elaboração a tentativa de fazer um censo e estabelecer categorias aos imóveis rurais, no seu primeiro artigo define “Art. 1º Esta Lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola” (BRASIL, 1964). O senso que é estabelecido cria categorias para caracterizar os imóveis rurais conforme suas dimensões e formas de exploração da terra, tendo em vista a estrutura fundiária que se caracteriza pelas dimensões, quantidade e distribuição social das propriedades no país (BRASIL, 1964).

Sendo assim define no Artigo 4º Para os efeitos da lei as definições para imóvel rural, propriedade familiar, módulo rural, minifúndio, latifúndio e empresa rural. Tendo como base o módulo agrícola definido como unidade que possibilita o trabalho rural e o bem estar dos que trabalham na terra, sendo definido a mensuração deste no artigo 5º “Art. 5º A dimensão da área dos módulos de propriedade rural será fixada para cada zona de características econômicas e ecológicas homogêneas, distintamente, por tipos de exploração rural que nela possam ocorrer” (BRASIL, 1964).

Ainda no Estatuto da Terra é firmado o compromisso com papel social da terra indicando no artigo 2º, parágrafo 1º e alíneas:

§ 1º A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem (BRASIL, 1964, Art. 2º).

No fim da década de 50 surgimento das Ligas Camponesas no Nordeste, traz ao discussão da questão fundiária, o que no ano de 1962 impulsionou o governo brasileiro a criar a Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA), primeiro órgão público a tratar do tema. No ano de 1964 é redigido o Estatuto da Terra, possibilitando a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), substituindo a Superintendência de Reforma Agrária (Supra) que englobava as questões da terra (INCRA, 2020).

Rodrigues contextualiza que as Ligas Camponesas no Nordeste como fruto das exploração no meio rural, englobando questões como a posse da terra e exploração da mão de obra:

O contexto econômico e político dos anos de 1950 foi de significativas transformações com a intensificação do processo de industrialização, a crescente formação do proletariado nas cidades e também no campo, e o avanço das relações capitalistas nas áreas rurais. As classes exploradas tiveram um significativo ascenso político. São numerosos os conflitos sociais por terra e por direitos trabalhistas nas produções agrícolas. O Nordeste é emblemático nesse sentido, foi nessa região que surgiu a luta social rural mais conhecida do período, as chamadas Ligas Camponesas[...] (RODRIGUES, 2020, p. 111).

No ano de 1966 a Lei nº 59.456 instituiu o primeiro plano de reforma agrária e posteriormente no ano de 1970 ocorre a fusão destes dois institutos, ação que partiu da formulação do decreto de Lei nº 1.110 criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) sendo estabelecidas que todas as questões da terra seriam discutidas e administradas por este instituto (INCRA, 2020).

O INCRA tem como seus principais objetivos “[...] Além de promover cidadania, proporcionar a desconcentração e democratização da estrutura fundiária e gerar renda no campo” (INCRA, 2020). Estes objetivos consolidam consequências importantes para o meio rural, viabilizando a produção de alimentos básicos, o combate à fome, a diminuição da migração do campo para a cidade e a consolidação da cidadania na efetivação da justiça social estabelecida pelo acesso à terra. O INCRA possui 29 superintendências regionais e 49 unidades avançadas (INCRA, 2020).

Apesar desta movimentação dos governos em torno da questão agrária, tendo a criação de órgão e organizações com ação no campo, nada consolidou uma política ativa e representativa para os camponeses, sendo que os processos implantados principalmente pelos governos da época da ditadura militar convergiam para o contentamento das elites que visavam atrasar o máximo qualquer possibilidade de uma Reforma Agrária em qualquer parte do território brasileiro. A criação e promulgação de leis e aparatos que possibilitasse qualquer aparente mudança nas questões da terra, tinha uma ampla análise e inclinação de impossibilitar qualquer avanço popular (FERNANDES, 2000, p. 46).

Fernandes expõem no seguinte trecho a síntese destas ações dos governos, principalmente no período da ditadura militar e qual seu posicionamento para a luta dos camponeses:

Primeiro foi a Superintendência da política Agrária (SUPRA), criada pelo governo Goulart. O governo militar acabou com a SUPRA e criou o IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) e o INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário). Também promoveu o Estatuto da Terra para fazer a reforma agrária, que não saiu do discurso, a não ser quando os trabalhadores se organizaram e desafiaram a repressão. Em 1969, o governo

criou o GERA (Grupo Interministerial de trabalho sobre a Reforma Agrária). Em 1970, os militares acabaram com o IBRA e criaram o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Desenvolvendo projetos como PIN (Plano Nacional de Integração). Depois o Programa de Redistribuição de Terras do Norte e Nordeste (PROTERRA) (FERNANDES, 2000, p. 46).

Assim neste panorama de leis e renomeação dos órgãos governamentais, a luta camponesa enfrenta o posicionamento duro e de caçada aos comunistas e aos movimentos sociais, que se intensificou com o avanço da ditadura militar e tendo seu ápice na promulgação do Ato Institucional n.º 5, sendo o povo brasileiro privado do direito de expressão o que afetou largamente o campo onde os camponeses se organizaram e com este novo entrave ficavam desprovidos das possibilidades de reunião, organização e manifestação. Mas não foram estas as únicas medidas que afetaram o campo, com a ditadura foi iniciado um processo de instalação de um novo modelo agrário excludente e que mantinha a terra nas mãos de poucos (MST, 2020).

E também estimulando [...] uma modernização agrícola seletiva, que excluía a pequena agricultura, impulsionando o êxodo rural, a exportação da produção, o uso intensivo de venenos e concentrando não apenas a terra, mas os subsídios financeiros para a agricultura (MST, 2020).

Fernandes (2000, p. 41) destaca que houve um pacto entre a burguesia e as forças militares para deter qualquer possibilidade de melhora para a produção no modo camponesa:

Em seu pacto tácito, os militares e a burguesia pretendiam controlar a questão agrária, por meio da violência e com a implantação de seu modelo de desenvolvimento econômico para o campo, que priorizou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura camponesa. Ainda, o governo da ditadura ofereceu aos empresários subsídios, incentivos e isenção fiscal, impulsionando o crescimento econômico da agricultura e da indústria, enquanto arrochava os salários, estimulava a expropriação e a expulsão, multiplicando os despejos das famílias camponesas (FERNANDES, 2000, p. 41).

Esta estruturação venho de encontro com as necessidades do latifúndio, pelo fato destas serem manobras para barrar o avanço da Reforma Agrária e a busca pelo acesso à terra, mas em 1970 ressurgem as ocupações de terra em meio à violência e repressão do estado e em 1979 centenas de camponeses tomam as granjas de Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul e posteriormente em 1981 surge um novo acampamento próximo a estas áreas já ocupadas, sendo estabelecida a Encruzilhada Natalino, marco histórico da retomada da luta camponesa e contra o regime militar, o que tomou a atenção da sociedade civil que pedia um regime democrático (MST, 2020).

O que eclodiu em “Uma das primeiras demonstrações de” força, por parte dos Sem Terra, ocorreu em 25 de julho de 1981, em um ato público com mais de quinze mil pessoas, noticiado pela imprensa de Porto Alegre como “a maior manifestação realizada por trabalhadores rurais na história do Rio Grande do Sul” (MST, 2020).

O despertou o ódio do governo estadual e federal que em represália efetuou um cerco ao Acampamento Encruzilhada Natalino, privando os camponeses das condições mínimas de vida e tornando o Acampamento um verdadeiro campo de concentração, o que repercutiu nos noticiários nacionais e internacionais e para buscar uma solução para o impasse entra nas negociações a Igreja Católica (MST, 2020).

“A solução para o impasse foi anunciada na 5ª Romaria da Terra, em 23 de fevereiro de 1982. A igreja católica adquiriria uma área de 108 hectares em Ronda Alta. Ali seria montado um abrigo provisório para as famílias, coroando a resistência de 208 dias à repressão militar no acampamento com uma vitória” (MST, 2020).

A organização dos camponeses e tomada das terras, sintetizam os princípios do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a luta pela terra para a produção de alimentos, a dignidade e a sobrevivência, os camponeses sentiram que a persistência e organização seriam apenas os primeiros passo para conduzir a luta pela terra e possibilitar a vitória sobre as injustiças do capital. Constituindo uma luta não é apenas local mas nacional, que englobasse todos as regiões do país e todos os que necessitam do amparo da organização do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Solidariedade, organização e união

A consolidação da formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) obtém sua primeira formulação em 1984, quando os trabalhadores rurais na frente da luta pela democracia da terra e da sociedade eclode no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná, onde fica definida fundação do maior movimento social no meio rural. E neste momento os três principais objetivos são definido para o movimento, sendo estes a luta pela terra, pela reforma agrária e pela mudança social do país (MST, 2020).

O 1º Congresso do MST, resultante do 1º Encontro Nacional em Cascavel, no Paraná, em 1984, aconteceu durante os dias 29 a 31 de janeiro de 1985. Dele foi tirado como orientação a ocupação de terra como forma de luta, além de ter sido definido os princípios do MST: a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pelo socialismo. Sendo decidida que a ocupação das terras seria a única solução frente ao latifúndio (MST, 2020).

As lutas camponesas marcadas pelos inúmeros conflitos na história brasileira, “[...] são ações de resistências frente à intensificação da concentração fundiária e contra a exploração, que marcam uma luta histórica na busca contínua da conquista da terra de trabalho, a fim de obter condições dignas de vida e uma sociedade justa. São cinco séculos de latifúndio, de luta pela terra e de formação camponesa (FERNANDES, p. 25, 2000).

Assim o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) define que a ocupação como principal pilar do desenvolvimento das ações do movimento, mas outras decisões deram a autonomia frente a governo e partidos, “[...] O congresso de 1985 é um marco histórico do MST. Demos uma nova característica da luta pela terra. Saímos de lá convictos de que teríamos que partir para as ocupações, e construímos o lema ‘Terra para quem nela trabalha’ e ‘Ocupação é a Única Solução’” (MST, 2020).

Más também devemos destacar o papel fundamental da Igreja Católica e de alguns partidos políticos em vários momentos, desde a ajuda a providenciar um amparo aos acampados e apoio a luta e resistência a repressão. A Igreja Católica, por sua vez, teve esse envolvimento com os movimentos sociais, principalmente a alas mais progressistas, que tinha um visão humanizada das questões do evangelho e da ação frente às necessidades sociais (OLIVEIRA e ZANGELMI, 2020, p. 226).

Segundo Novaes, (1997, 2002):

A Igreja Católica foi fundamental para os movimentos sociais naquele contexto. Diversos bispos, padres e lideranças religiosas leigas atuaram, não apenas na legitimação dos movimentos, mas participaram pessoalmente de ocupações e eventos públicos. Vários recursos do fazer político e dos movimentos sociais são provenientes do campo religioso, e não há como negar que os símbolos religiosos têm se inserido em todas as questões humanas com desdobramentos políticos (Apud OLIVEIRA e ZANGELMI, 2020, p. 226).

Destacamos o papel fundamental do religioso, também no processo de formação e organização, sendo a igreja reduto para acolher o povo e orientá-lo. O papel do religiosos como agente social parte de um processo de formação que principiou na década de 1970, tendo um contexto de motivações, símbolos e aliança que estão amplamente ligadas com a religião e sua postura de ajuda frente aos necessitados (OLIVEIRA e ZANGELMI, 2020, p. 226).

A América Latina, no final do século XX, passou pelo fenômeno da Teologia da Libertação, movimento que parte do meio religioso e está vinculado com as lutas populares, fundamentando suas ações nas análises socialistas, tendo como principal aporte teórico o marxismo que possibilita uma análises

sociais e econômicas. No campo a Teologia da Libertação, esteve na gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) (NETO, 2007, p. 331).

O processo de mobilização social no campo mediado pela Igreja Católica, tendo como base a Teologia da Libertação que possibilitou a organização das Comissões Pastoral da Terra e o vínculo com os camponeses a partir da religiosidade. “O MST aparece como produto de camponeses expropriados da terra. Na sua gênese, era intimamente ligado aos movimentos religiosos vinculados à Teologia da Libertação, através da Comissão Pastoral da Terra [...]” (NETO, 2007, p. 335).

Neto expõe no trecho a seguir da fala de Stédile sobre as Comissões Pastoral da Terra:

Stédile diz da importância do trabalho ecumênico da CPT, pois a divisão religiosa poderia ter criado diversos movimentos de camponeses e não o unificado MST. Para Stédile, sem a CPT, os camponeses teriam se organizado, mas essa ação não desembocaram na criação do MST. Para o líder dos Sem Terra, o primeiro fator que permitiu o surgimento do MST foram as lutas pela terra, o segundo foi o trabalho da CPT, que teria começado em 1975 no Centro-Oeste e depois se espalhou por todo o país, e o terceiro teria sido o momento político, com a reorganização democrática do país e as lutas integradas com setores populares e urbanos, como os operários (NETO, 2007, p. 335).

Em 1980 o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), contou com o legado do movimento da teologia da libertação. Sendo este ano marcado pelo início da reorganização popular da sociedade brasileira e o surgimento de novos personagens como o Partido dos Trabalhadores (PT), institucionalizado neste ano, formado por uma base sindicalistas, intelectuais, militantes das esquerdas não vinculadas aos partidos comunistas e religiosos ligados à Teologia da Libertação (NETO, 2007, p. 334).

Neto (2007, p.334) caracteriza este momento histórico como um período de mudança em que favorece a consolidação do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) e da participação popular:

O crescimento eleitoral do PT e do PDT, a legalização dos partidos comunistas, o crescimento e consolidação da CUT, a proliferação de movimentos sociais, o engajamento das igrejas nas lutas sociais, as Diretas Já e a Campanha pela Constituinte são marcas desse período no Brasil. É nesse contexto que, em 1985, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Congresso realizado no estado do Paraná (NETO, 2007, p. 334).

A construção de meios para que o povo tivesse voz partiu de uma união de vários setores da sociedade para o enfrentamento à opressão do regime militar. Mas na luta pela terra houve outros precedentes que marcaram as relações entre a Igreja Católica e o Partido Comunista, na atuação sobre a questão da terra. No período de 1950 a 1960, como a organização da Ligas Camponesas do Nordeste, eclode uma disputa pelo controle da organização dos camponeses, colocando a Igreja Católica contra os comunista (NETO, 2007, p. 334-335).

Em outros momentos a aproximação dos comunistas e da Igreja Católica convergiu para a luta pela Reforma Agrária e pelas melhores condições para os trabalhadores do campo. Criando uma cisão na estrutura interna da Igreja Católica, onde entra em conflito as ideias mais progressistas e de vertentes da esquerda, contra os conservadorismos do clero que em seu ato mais vil apoia o golpe de 1964 (NETO, 2007, p. 334-335).

A construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), não dependeu apenas do auxílio externo, por já haver uma necessidade de luta no seio social e de construção de uma organização, elevando sobre a mesma bandeira de força e união sobre uma causa, sobre uma luta, e que esta fosse o elemento aglutinador para os camponeses de distintas culturas e regiões do país. E a luta apenas uma, a luta pela terra, pela dignidade e justiça social.

Discussões sobre a questão da terra

Relação de produção e exploração no campo pode ser analisadas como reflexo geral da sociedade. Levantamos neste texto alguns pontos em que a lutas sociais e a estruturação de leis e do próprio governo se somam para credibilizar as relações de conflito e exploração. Os movimentos sociais nos campos se posicionam frente a um quadro de exploração e subserviência do estado as elites, mas também do estado a forças maiores que emanam de estados dominantes do capital, que necessitam de uma estrutura de repressão para intensifique a miséria e o monopólio das terras e além disso manter países com potencial de desenvolvimento estagnados. Permitindo o enfraquecimento de sua soberania, tornando dependente de importações de tecnologias e produtos com valor agregado, além de haver um rede de sucateamento de qualquer estrutura estatal que possibilite o desenvolvimento em áreas técnicas.

Está afirmação pode se constata pelos dados e pelas características do meio produtivo brasileiro. Onde grande parte do PIB depende da exportação de commodities e em contrapartida a dependência das importações de pro-

duto beneficiados e tecnologias, são uma visível perda para a indústria e para o povo. Também podemos visualizar que importação de commodities é comum, mesmo sendo um grande produtor e batendo recordes de produção (IBGE, 2020).

E neste panorama, os produtos alimentícios destinados a população tende a encarecer pela escassez no mercado interno. Gerando altos preços para o consumidor final. Sendo estes o mais afetado que em meio a um ciclo de geração de miséria, havendo o consumidor final que não tem o salário reajustado conforme a inflação e valorização dos produtos importados, tendo possibilidade de reduzir o consumo de certos produtos na alimentação ou ficar sem a alimentação suficiente para a sobrevivência (PROCON/SP, 2020).

Segundo Junior (1979, p. 20) expõe que o problema agrário é de essência nas atividades humanas, mas não apenas, também sendo uma questão humana:

Como se vê, os problemas agrários são ai propostos em termos de que se excluem inteiramente as questões relativas ao próprio fundamento em que assentam as atividades agrícolas e pastoris, a saber, a terra e a sua apropriação. Repete-se aí, e dessa vez na palavra de um economista do porte do Sr. Celsofurtado, o grave erro de confundir os diferentes setores, categorias e classes sociais diretamente ligadas às atividades agrárias, no conceito genérico de “agropecuária. Ora, os problemas agrários, como quaisquer outros problemas sociais e econômicos, são antes de tudo “humanos” (JUNIOR, 1979, p. 20).

A questão agrária, primeiramente levanta o questionamento sobre os problemas sociais no campo, mas o que ocorre no campo reflete na cidade, sendo nos produtos alimentícios com preço elevado ou produtos com o uso abusivo de agrotóxicos, ou o aumento no êxodo rural. Mas toda a questão agrária se assenta na bases fundamental do senso de humanidade e solidariedade. O problema agrário é deixado de lado pelos governos em favor das elites, que necessitam da exploração das classes operária e camponesas.

E nas palavras de Marx, a burguesia desenvolve a construção de um modelo social pautado na opressão:

A burguesia submeteu a zona rural à cidade. Criou cidades enormes, aumentou prodigiosamente a população urbana em relação à rural e, desse modo, arrancou uma parte considerável da população do embrutecimento da vida rural. Assim como submeteu a área rural à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou também os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente (MARX, 2018, p.50).

A quebra deste ciclo de exploração é luta pela Reforma Agrária, sendo que o povo que toma a terra para si e tem como objetivo a produção e constituição de um modo de justiça social que parte do campo e reflete na cidade. E que possibilitem estruturar um país mais justo, mas não apenas isso um país em que os que trabalham e vivem da terra, tenham sua autonomia para produzir, tenham acesso a financiamentos necessários para produção e que a miséria e destruição causa pelo latifúndio possa ser extinta com o acesso democrático da terra.

O levante dos trabalhadores é o grito de que não pode mais ser sufocado, é em sua origem a consolidação de uma revolta que não pode mais ser contida e transborda. E o próprio termo “levante”, inequívoco invoca como em um chamamento todos os que sofre a margem de uma sociedade injusta, mas enredados pelos seus tentáculos do capitalismo buscam na união dos aflitos e miseráveis, a força da luta e da solidariedade dos iguais em seu cativo (MOREIRA, 2010, p. 117).

Conclusão

Finalizo este estudo tendo em mente que a questão agrária no Brasil, ainda reproduz os mesmos erros do passado e conduz para a sufocação dos movimentos sociais, dando margem para ações violentas por parte dos latifundiários que configuram grupos criminosos, que não são apenas os marginais que apertam o gatilho, mas uma apanhado de autoridades que através dos atos desumano, da inércia frente a justiça, deixam perpetuar os conflitos no campo. Mas também ao empobrecimento do país que a partir destas políticas de repressão e contra o povo, possibilita a ascensão de uma dependência das importações dos produtos mais básicos produzidos no solo brasileiro mas que está em mão estrangeiras devido ao descaso com a segurança alimentar do país.

Outro ponto que temos de avaliar como um novo problema que incide sobre os movimentos sociais tanto no meio urbano como rural é a *fake news*, que cria uma imagem falsa sobre o contexto de luta e movimento, criando uma caricatura grotesca do que é a realidade, e de quem é a vítima e quem é o opressor. Más em contraponto, desenvolver a importância da história da realidade dos movimentos no campo e possibilitar a divulgação do que é fato, divulgar a verdadeira luta e os verdadeiros heróis que são os camponeses é um trabalho árduo, repleto de obstáculos, principalmente criados pelos apoiadores do regime fascista que está em curso no Brasil.

Com o aprofundamento do neoliberalismo no Brasil e como os mecanismos do capital se deslocam para um contexto de maior violência e persegui-

ção, lutar pela Reforma Agrária, lutar por justiça social é dever do cidadão e é um dever humano. A luta pela terra sempre foi sangrenta, e com as mudanças políticas atuais o retrocesso é inevitável e a luta não pode ser apenas dos que estão no campo, mas de todos os que são cidadãos e acima de tudo humanos para compreender as dores e sofrimentos do próximo.

A luta pela terra, é luta pela liberdade e pela superação do egoísmo, a mudança de consciência é o primeiro passo para a mudança do sistema. Temos o dever lutar pela mudança e pela justiça, pois apenas isso que ficará de legado para as próximas gerações. O mundo que temos hoje é através das lutas do passado, só construiremos um mundo novo pelas lutas do agora, a Reforma Agrária é a luta do agora, para aqueles que desejam um país soberano e um povo em plena dignidade, livre da miséria e da exploração do capital.

Portanto o objetivo geral desta pesquisa fica parcialmente consolidado, o assunto merece um maior estudo e aprofundamento, havendo mais possibilidades de expor outros temas que estão imbricados com o desenvolvimento dos Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Também há possibilidade explorar outras fases e temporariedades do movimento, sendo que este trabalho se dedica a fase de formação, havendo um longa história que corre longe do alcance deste artigo temporal proposto.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Brasília, 1964. Legislação Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4504.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2000.

JUNIOR, Caio prado. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo, SP. Editora Brasiliense, 1979.

IBGE. **IBGE prevê novo recorde na safra em 2020**. Governo do Brasil, Brasília, 13 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt->

br/noticias/agricultura-e-pecuaria/2020/05/ibge-preve-safra-novo-recorde-na-safra-em-2020#:~:text=A%20safra%20nacional%20de%20gr%C3%A3os,Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20(IBGE)>. Acesso em: 29 de out. de 2020.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2020. Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/pt/> > Acesso em: 26 de agosto de 2020.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2020. Disponível em: < http://www.incra.gov.br/pt/reforma-agraria.html_ > Acesso em: 26 de agosto de 2020.

MOREIRA, Vagner José. **A criminalização dos movimentos sociais de luta pela terra: mundos dos trabalhadores, questão agrária e o “levante comunista” de 1949 em Fernandópolis-SP.** Paraná, revista Nera, n 16, p. 114 – 129, jan. jun. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1368>. Acesso em: 29 out. 2020.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo. Editora Lafonte, 2018.

Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) 2020. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/>> Acesso em: 22 de setembro de 2020.

Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) **Quem somos!** 2020. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text>> Acesso em: 20 setembro de 2020.

NETO, Antônio Julio Menezes. **A Igreja Católica e os movimentos sociais do campo:** a teologia da libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Salvador, CADERNO CRH, v. 20, n. 50, p. 331-341, Maio/Ago. 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792007000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt&ORIGINALLANG=pt > Acesso em: 31 out. 2020.

OLIVEIRA, Fabrício Roberto Costa. ZANGELMI, Arnaldo José. **Trabalhadores rurais, Igreja Católica e Reforma Agrária:** conquista de terras no

Vale do Rio Doce de Minas Gerais durante a década de 1980. Rio de Janeiro, v.40, n 1, p.221-246, 2020. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872020000100223&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 set. 2020.

PROCON SP. Programa de Proteção e Defesa do Consumidor de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.procon.sp.gov.br/alta-no-preco-dos-alimentos/> Acesso em: 20 setembro de 2020.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. **MST**: Formação política e reforma agrária nos anos de 1980. Marília, SP. Editora Lutas Anticapital, 2020.

ANÁLISE CRÍTICA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DA VISÃO DE PAULO FREIRE

Prof. Me. Francisco Marcos Alves

Introdução

A legislação educacional teve sua semente plantada com a Constituição Federal de 1988 e sua regulamentação em 1996, com a Lei 9.394/96, sendo denominada Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira. Embora tenha sido aclamada como Constituição Cidadã e atendido ao apelo dos movimentos sociais da época, a referida constituição deu origem a uma legislação educacional fraca quanto à sua aplicabilidade. Embora se diga que ela contempla todas as prerrogativas de uma legislação nacional para tal, deixa a desejar quanto à sua real efetivação. Embora obscura, o caráter de obstrução às camadas populares de conseguir ascensão social pela educação é uma configuração da mesma a serviço dos detentores das classes dominadoras.

Destacamos que seria impossível num país como o Brasil, dominado pelos detentores do capitalismo, ser contemplado em sua legislação educacional apenas elementos que visem o processo educacional que promova a autonomia das pessoas, já que tal sistema político, econômico e social as quer sob seu poderio. Educação não é algo pronto. Algo que é elaborado por alguém num escritório e que poderá ser reproduzida por seres iluminados que facilitarão seu repasse. Educação, na visão da pedagogia crítica, é construção; ou seja, um processo que se estabelece frente à realidade que permeia a vida dos indivíduos para alcançar autonomia.

É danosa toda e qualquer prática que visa à reprodução social, na visão de Paulo Freire, pois a educação tradicional e tecnicista tem demonstrado de forma avassaladora à serviço da reprodutividade, não só do conhecimento, mas também da manutenção, por meio do ensino das camadas dominadoras em seus respectivos lugares, bem como o esvaziamento da dignidade dos indivíduos. Deste modo, queremos por meio deste trabalho apontar, à luz da teoria da pedagogia crítica, alguns elementos da legislação educacional que se caracterizam como antidemocráticas.

Temos como objetivo geral destacar os principais pontos da legislação educacional brasileira que comprovem a sua inaplicabilidade em contraponho à pedagogia crítica; e, enquanto objetivos específicos, analisar criticamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; diagnosticar pontos da LDB que caracterizam a Educação Bancária; e apresentar elementos que configurem novos caminhos para a efetivação da educação.

O referido trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica em livros físicos e digitais, bem como em sites oficiais do Governo Federal, tendo o compromisso de trazer ao ambiente acadêmico, escolar, profissional da educação e às pessoas de modo geral que se identificam com o tema, uma reflexão crítica e filosófica sobre o mesmo, motivando, deste modo, a pesquisa e o fomento de políticas públicas que versam sobre esta perspectiva.

Referencial

Um país como o Brasil, rico em potencialidades não apenas naturais, por incompetência dos que lideram os governos, tem de se arrastar perante as nações como uma nação que ocupa os últimos lugares no ranking educacional. É incontestável a premissa de que educação e política morem na mesma área. Muito embora, muitos que detestam a perspectiva sócio política educacional, neguem essa verdade para dela tirar proveito. É muito cômodo dizer que educação e política não tenham nada a ver, como forma de impor ditatorialmente o que se quer do outro por imposição, utilizando-se da própria educação.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2005, p. 30).

Quem domina os meios de produção e o capital, infelizmente, dominam quase tudo. E por que também não a educação, já que a mesma é o meio pela qual o povo poderia vencer?! Quando dizem que é preciso uma escola sem partidos, na verdade estão construindo muros em torno de todo o processo, para que a única verdade estabelecida seja a que é defendida pelo sistema: que rico é rico e é quem domina; pobre é pobre e, por isso, tem que ser dominado. Entretanto, como afirmara Freire em relação a esta realidade,

em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2005, p.31), mudar é difícil, mas não impossível. Daí o ódio ao escritor e Patrono da Educação Brasileira, o professor Paulo Freire.

O Brasil tem passado por momentos muito controversos. A política nacional, com o emaranhando de situações danosas para a manutenção dos partidos políticos na máquina pública, gerou uma onda de corrupção. Esta, por sua vez, fez uma parcela do povo desacreditar na política e, com a ascensão de um falso messianismo, outra parcela do povo deu assunção a um projeto político que desvaloriza desde as palavras rudes às atitudes grotescas. Com a educação não é diferente, sendo esta parte do grande sistema que é a sociedade brasileira, também teve as suas perdas e suas dores. É tão esdrúxula a prática ideológica implantada pelos adeptos da contra educação que quiseram até substituir o Patrono da Educação (BARRONE, 2019, on-line).

Toda a perseguição à pedagogia de Freire é fruto de uma anticultura dominada por projetos de poder avassaladores. É ódio movido pela ganância do poder, que gera um desconforto em ambos: dominador e, principalmente, dominado. Paulo Freire de modo algum é um pregador do anarquismo ou do ódio às classes; é apenas um educador que acreditou que todos têm parte no mundo em que estão lançados, por isso, devem se sentir convidados a tomar parte nas suas decisões, em uma busca constante pela autonomia.

A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo (FREIRE, 2005, p. 30).

O medo de todo o sistema que se levanta contra a pedagogia crítica: a teimosia de não se acomodar à opressão. A luta constante, mesmo quando este direito é negado, pois mesmo quando a legislação garante algo, se os poderosos não tirarem desta algum proveito, isso jamais será efetivado. Para Paulo Freire (2005, p.32), a leitura do mundo precede a da palavra e isso inquieta bastante aos poderosos, já que, à medida que o indivíduo pensa, ele também age.

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada. A partir dessa sua prática, criou o método, que o tornaria conhecido no mundo, fundado no princípio

de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (GADOTTI, 1996, p. 70).

Paulo Freire é um grande expoente para a educação, não apenas brasileira, porque ele foi capaz de provocar, através de sua prática e reflexão pedagógica, a elaboração da pedagogia crítica. A proposta desta tão comentada pedagogia é favorecer aos indivíduos que estão incorporados ao processo de ensino e aprendizagem a fuga à educação bancária e o alcance da autonomia. Em sua biografia fora dito:

Sente-se à vontade falando com pessoas das classes populares. Valoriza as idéias, as falas, os costumes, as crenças das pessoas dessa classe que tem, de forma e natureza diferentes das dos intelectuais, provocado nele o sentimento de solidariedade e cooperação e tem permitido entender, mais dialeticamente, com eles e a partir deles, a filosofia, a política, a ciência e a própria vida (GADOTTI, 1996, p.64).

Freire é um expoente no combate à educação bancária. Esta caracteriza-se como todo e qualquer processo de ensino centrado no conhecimento fechado em si e repassado pelo professor ao aluno (o sem luz) (FREIRE, 1982, p.37). No modelo de educação bancária o conhecimento é simplesmente depositado no indivíduo. Seja a perspectiva tradicional ou tecnicista, tem provocado um desconforto nos indivíduos com reflexos significativos na vida em sociedade.

A proposta da pedagogia crítica é propor a conscientização dos indivíduos e a superação dos grilhões que o prendem à falta de liberdade e sucesso existencial. O intuito da iniciativa de Freire é fazer com que os educadores e toda a comunidade escolar e acadêmica, bem como os governantes e a sociedade, possam enxergar que educação se constrói tendo uma prática reflexiva, acolhendo os estudantes em sua totalidade e valorizando todas as suas dimensões.

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo (FREIRE, 1982, p.45).

Impreterivelmente, a educação reflexiva nutre a consciência de que nada está pronto e acabado; tudo é dinâmico. Nesta dinamicidade, a educação começa com a atitude de acolher a vivência e o conhecimento prévio que o estudante traz para a sala de aula. Deste modo, acolhendo o que é conhecido, é possível construir um edifício sobre aquela base. Educar para Freire é isso! Não apenas impor um conhecimento que muitas vezes nunca fará sentido para a criança ou para o jovem.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1982, p.47).

Temos uma legislação educacional em nosso país que nasce da regulamentação da Constituição, que surgira dos apelos da sociedade, tanto que é chamada Constituição Cidadã. No entanto, é insuficiente em muitas prerrogativas, parecendo privilegiar as camadas sociais mais arrojadas economicamente. Isso contraria, à princípio, o que diz um dos incisos do artigo 3º, que é a igualdade de oportunidades da educação. Sabemos que não podemos encontrar todas as fragilidades na lei em si “ipse litere”, mas quanto à sua aplicabilidade é notório o descompasso entre o que foi almejado no espírito da lei que a gerou e a vivência desde o surgimento da LDB.

Quando é que podemos dizer que a educação brasileira falha com a aceção de pessoas, priorizando determinados grupos e renegando outros? Isso é obvio quando percebemos o caráter reprodutivista da pedagogia empreendida e por outros aspectos que tentaremos abordar de forma geral. Oficialmente, jamais a lei vai empreender em tempo de democracia moderna, em que todos são considerados cidadãos em nosso país, utilizando critérios básicos como o nascimento em terra nacional ou com outras particularidades que o Direito Civil expõe. Na prática existem sim políticas de segregação e quando observamos os artigos 39-42 da LDB, sobre a contemplação do ensino técnico e profissional, e o artigo 43, sobre a finalidade do ensino superior, percebemos claramente a jogada: ao pobre basta ser técnico, enquanto que o filho da classe média acessa o ensino superior. Afirmamos isso porque, espera-se que, para quê o filho do rico em nosso país precisa ou quer estudar? Não sou

profeta e nem bruxo, nem tampouco dono da verdade, mas essa é a releitura que faço dos fatos, deixando, obviamente, abertura para o princípio da contradição, já que estas coisas não podem e nem devem ser generalizadas.

Nessa linha de raciocínio analisamos a legislação educacional brasileira que é, portanto, um marco de conquista indiscutível da sociedade brasileira que, frente à Constituinte de 1988, exigira pelos partidos políticos e mais ainda pelos movimentos sociais, que fossem contempladas as demandas que foram apresentadas na efervescência de um novo país que nascia democraticamente, como expressão soberana do povo brasileiro.

Entretanto, não é por percebermos que a legislação nasceu neste clima solene de democracia que vamos nos introverter e não cobrar aquilo que ainda não está à altura das reais necessidades. É imprescindível que nos vistamos da dignidade dos direitos que nos são concedidos pela democracia e luta contra muitos equívocos que a legislação ainda escorrega, movida pela anestesia da educação bancária (P. O. p.45). Propomos tanto quanto pudermos leis que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, não temendo o novo que se sucede.

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança (FREIRE, 2005, p. 29).

De acordo com o artigo 22 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, cabe à União, dentre muitas coisas, legislar sobre a educação. Merecem destaque também dois outros artigos da mesma constituição, que são os artigos 6 e 205, os quais, respectivamente, afirmam que a educação se trata de um direito social e que é dever do Estado (na perspectiva tripartite) e das respectivas famílias dos indivíduos a obrigação de proporcionar-lhes a mesma. Endossa esta perspectiva o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que reza o direito e o zelo dos responsáveis para o ingresso e a manutenção de crianças e adolescentes na escola.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira entrou em vigor com a sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, regulamentando a educação brasileira com a Lei 9.394/96, no Governo do então Presidente, Fernando Henrique Cardoso. Em seu primeiro artigo a lei afirma que a educação é um

processo formativo que se estabelece em vários setores da sociedade, com predominância em instituições próprias de ensino, ou seja, a escola. Ainda define que a educação deve proporcionar aos indivíduos qualificação para o trabalho e a vida em sociedade.

A LDB, em seu artigo 3º, também evoca o princípio da solidariedade. Implantar a “escola sem partido” é rasgar a legislação educacional e sistematizar uma proposta grotesca de doutrinação ideológica que estes tanto recriam com as palavras, mas que, na verdade, este discurso corrobora o que na verdade querem: a expropriação dos direitos dos cidadãos por meio da alienação.

Bom frisar que a perspectiva política é uma esfera que está correlacionada em todas as dimensões e circunstâncias que envolvem a vida humana, ou seja, toda e qualquer relação humana está permeada de algum modo pela política. Por isso, torna-se bastante preocupante os jargões supostamente liberais que definem escola sem partido. Ora, partidos sempre teremos que tomar em nossas relações e, suponho que sendo a escola um ambiente democrático, ela tem que optar pela equalização de seu público. Jamais poderemos negar os direitos da chamada terceira geração, que valoriza a dimensão da solidariedade.

O artigo 22 se refere à competência da educação básica em preparar os indivíduos para o trabalho e, possivelmente, para dar continuidade à formação, seja na perspectiva técnica (artigos 39,40 e 42) ou na formação superior (artigo 43). É nessa perspectiva que percebemos, à luz da pedagogia crítica, a maledicência burguesa em querer causar uma bifurcação na oportunidade formativa, para que uma classe tenha acesso a uma modalidade inferior e outra a uma mais cômoda.

A universalização da educação, mesmo sendo apenas formação básica, não pode ser negada, uma vez que é um marco para o nosso país, sendo um direito público subjetivo, podendo ser cobrado a qualquer tempo conforme expõe o artigo 5º da LDB. Entretanto, é preciso avançar ainda mais. Ponto que também merece atenção na legislação educacional é que ela regulamenta tanto a perspectiva pública quanto privada, onde tal circunstância é regulamentada pelo artigo 7º da mesma lei.

Além do artigo 7º, mais três vezes esse tema é citado ao se referir à educação básica: pública ou privada (artigo 19) e ensino superior, também com estas duas possibilidades (artigo 45), quando destacado sobre os sistemas, de acordo com as prerrogativas e responsabilidades tripartites (artigos 16-18). Dessa forma, por que tal lei ordena todos os sistemas de educação do país e

um segmento avança e outro emperra? Para que a educação aconteça é necessário, dentre muitas coisas, a autonomia.

Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada (MONASTA, 2010, p. 66).

Para Freire (1982, p.26), o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. A ausência da autonomia se manifesta de diversos modos e facetas na educação brasileira; condicionando, deste modo, os indivíduos a uma super dependência do que lhe é imposto, negando aquilo que lhe é de direito, mas é usurpado pelas estruturas de poder que configuram os sistemas.

A educação, nos moldes que se apresentam aos olhos do bom senso, parece-nos, despretensiosamente, uma moeda, devido as suas duas faces: uma para os pobres e outra para os ricos. Possivelmente surgirão críticas das duas vertentes quanto a este nosso posicionamento: setores mais conservadores e outros mais progressistas. Ocorre-nos que possam afirmar ser indispensável as diversas modalidades de projetos educacionais para contemplar a demanda ou que as políticas públicas tenham avançado de tal modo no Brasil que o critério de inserção não seja mais o poder aquisitivo, mas intelectual. Tal situação sempre foi muito comum no Brasil, muito antes do golpe militar ocorrido em 1964 (FREIRE, 1967, p. 18).

O movimento de educação popular era um dos germens de uma ameaça real a esta situação. O plano de 1964 permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões, fato que poderia se transformar num risco excessivo para os grupos tradicionais. No Estado de Sergipe, por exemplo, o plano permitiria acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 já existentes; em Pernambuco, a massa votante cresceria de 800 mil para 1.300 mil. E assim em vários outros estados do País (FREIRE, 1967, p. 19-20).

Abrindo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Lei 9.394/96) percebemos claramente a pretensão que se quer dar ao ensino, que é a instrumentalização dos indivíduos para a manutenção da sociedade capitalista, onde os ricos dominam os pobres. Obviamente não se pode negar que existem perspectivas que contemplam a formação humana dos estudantes e tal item se deu por conta das inúmeras cobranças de seguimentos da sociedade que exigiram tal necessidade; ainda assim, esteve sempre muito presente o

viés populista, como no artigo 5º, que reza o direito público subjetivo de que pode ser cobrada a educação básica por qualquer indivíduo, mas estrategicamente, garantindo às classes mais abastadas o direito à universidade (BRASIL, 1996).

Que outra coisa se poderia esperar da formação populista — e populismo também quer dizer autoritarismo e manipulação — da maioria dos políticos deste período? Como se sabe, os populistas, apesar de suas vinculações com as massas, não podiam deixar de ser também membros da elite, intermediários entre as classes dominantes e as classes populares (FREIRE, 1967, p. 27).

É tão claro quanto óbvio a percepção de que se sobressai em toda a lei a perspectiva positivista da causa e consequência, da formação tradicional e da lei de ferro, das técnicas que perpassam toda a trajetória da formação do homem e da mulher brasileira. Se é que posso fazer citação de tal identidade nacional a partir da conjuntura da formação que recebemos em sala de aula imbuída das sorradeiras teorias europeias. Não que as teorias que lá surgiram não tenham o seu valor, a sua competência e sua colaboração em todo mundo, mas muitas que aqui chegaram e, pelo modo que foram implantadas, desprestigiaram a nossa identidade.

Todos sabemos o que pretendem os populistas, no Brasil como em qualquer país da América Latina, com a mobilização das massas: cada homem um voto. E aí está todo o problema pois do ponto de vista desta pedagogia da liberdade, preparar a democracia não pode significar apenas preparar para a conversão do analfabeto em eleitor, isto é, para uma opção limitada pelas alternativas estabelecidas por um esquema de poder preexistente. Se esta educação só é possível enquanto comprmete o educando como homem concreto, ao mesmo tempo o prepara para a crítica das alternativas apresentadas pelas elites e dá-lhe a possibilidade de escolher seu próprio caminho (FREIRE, 1967, p.22-23).

A princípio, a pedagogia crítica lutava pela acessibilidade das camadas populares ao direito do voto, à participação nas decisões da vida política. Seria indispensável para isso a alfabetização, mas, muito mais do que isso, o desejo era que os indivíduos alcançassem a autonomia, a capacidade crítica de pensar e opinar por si e não por outrem. Hoje o espírito é o mesmo e as lutas secundárias são outras. Entretanto, a luta principal é e sempre será pela autonomia dos indivíduos.

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa

de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se, contudo, que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra (FREIRE, 2005, p. 33).

Parece-nos que as pessoas são formadas, em nosso país, para serem iguais a algumas e melhores que outras. Partindo do pressuposto que não precisamos do igual, fervorosamente precisamos superar os melhores para encontrarmos a nossa identidade social. Daí os inúmeros e grandes conflitos existenciais e sociais, as crises, as trapaças e o caos instalado quando percebemos que, depois de tudo, nada vale à pena quando pensamos e agimos movidos por esta logística. O mundo tem ensinado que há espaço para todo mundo e que nos tornamos fortes quando unimos as forças; e que cada indivíduo é único e importante. Jamais percebi isso nas entrelinhas da lei, por mais que esta queira ser inclusiva, basta ver os artigos que rezam a gestão democrática (artigos 14 e 56) serem esbarrados pela burocracia e frieza dos sistemas (artigos 16-18).

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2005, p. 33).

Para Freire (2000, p. 17), a capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania. Ou seja, deste modo o indivíduo por tal exercício alcança a sua plenitude existencial no mundo. Sendo assim indispensável o rompimento com a neutralidade, assumindo a capacidade de fazer a história.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000, p. 20).

A razão da pedagogia crítica de Freire é justamente esta consciência do inacabado, do ser humano que sabe que tem possibilidades e se joga na existência para transformar a realidade opressora que o quer dominar e, conseqüentemente, alcançar a tão sonhada autonomia. E como afirmara Freire (200, p. 20): “O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança”.

Metodologia

O referido trabalho é fruto de pesquisa de ordem bibliográfica, em que consultamos livros físicos e sites oficiais do governo federal que tratavam sobre a temática em discussão: análise crítica da legislação educacional a partir de Paulo Freire. A temática é de grande relevância e nos direcionou, além daquilo que sustentava a hipótese inicial, para a compreensão de que é indispensável a perspectiva política no campo das decisões.

Qualquer pedagogia do pensamento crítico que ignore as relações sociais da sala de aula corre o risco de ser mistificadora e incompleta. Sartre captou bem este último ponto com sua observação de que o conhecimento é uma forma de práxis. Em outras palavras, o conhecimento não é estudo por si mesmo e sim visto como uma mediação entre o indivíduo e a realidade social mais ampla (GIROUX, 1997, p. 100).

Desta concepção, alinhamos nossa atenção à perspectiva crítica sobre a legislação educacional que, apesar de sinalizar para a construção de uma formação em pilares da pedagogia crítica, ela dá amplas proteções ao sistema reprodutivista, tomando o conhecimento como algo pronto, que é dado.

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos (FREIRE, 2001, p.9).

Para Barreto (1998, p. 64), é indispensável que os professores se apoderem da sua capacidade de se impor frente à opressão do sistema que almeja a permanência da reprodutividade na educação. Apesar da LDB, em seus artigos 14 e 56, estabelecer gestão democrática e autonomia nos artigos 15 e 53, a efetivação dos mesmos não acontecerá se não lutarmos.

Resultados e discussão

Por meio de tal pesquisa, conseguimos chegar à compreensão de que, apesar de a legislação educacional do Brasil sinalizar pontos importantes que possibilitam a construção de uma educação voltada para a conscientização e construção do conhecimento, os fatos demonstram que a mesma impele ao que Freire (2000, p. 38) chama de inculcação da responsabilidade às camadas populares da sociedade, por não serem bem sucedidos em sua trajetória. Ou seja, o sistema faz o próprio filho do trabalhador se sentir culpado em não conseguir uma boa qualificação na trajetória escolar. Os resultados apresentados em relação à nossa pesquisa são bastante significativos, pois conseguimos comprovar a hipótese inicial de que a legislação educacional despregia as camadas mais populares da sociedade.

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realizar uma espécie de psico-análise histórico-político-social, de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (FREIRE, 2000, p. 39).

Issopouco se percebe na educação de nosso país, pois a predominância do ensino tradicional e tecnicista empreende resultados muito mais imediatos e satisfatórios em determinados indivíduos e privilegia determinados grupos a se perpetuarem no poder, ao passo que impede que outros os perturbem na busca pelo poder, tornando-os cada vez mais distantes, como se tudo tivesse definido. Quanto a isso, afirma Freire:

Enquanto ser humano jamais aceitei que minha presença no mundo e minha passagem por ele fossem preestabelecidas. A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, prática e teoria foi sempre dialética e não mecânica. Se jamais defendi um papel todo poderoso para a subjetividade na História jamais, por outro lado, aceitei sua redução à pura reprodução da realidade material. E foi por isso que não apenas reconheci mas sublinhei a importância da educação no processo de denúncia da realidade perversa como do anúncio da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada (FREIRE, 2000, p. 41).

Há uma incompatibilidade enorme no que a lei da educação prega e a sua efetivação. Basta citarmos o artigo 3º, que reza o princípio da igualdade de oportunidades à educação, e percebermos quando, no artigo 7º, há a facultabilidade para o ensino privado. Se há diferença no repasse de recursos e utili-

zação de recursos dentro da própria rede pública, imagina entre um sistema e outro. O que parece é que se quer que acreditem que o faz de conta é mais interessante do que romper com as diferenças.

Conclusão

Para definir a educação não temos palavras ou exemplos que esgotem seu significado. Suponho que, ao longo da vida, enquanto pessoas e professores, no caso de alguns que leem estas letras, iremos identificando exemplos e adaptando a nossa linguagem para poder expressar algumas coisas que nortearão a vida de outros que são configurados também à esta dinâmica. Creio que o caminho também dá a possibilidade de ânimo e redimensionamento humano aos que estão nele há mais tempo, possibilitando a tão necessária ressignificação.

Quantas coisas nos acontecem na vida e que nos deixam pra baixo, como o quadro da não efetivação das políticas públicas que versam a legislação? Por incrível que pareça, estas coisas nos marcam! Fugir das lembranças é algo que nos empurra a elas. É como se, no labirinto da mente, a porta da fuga desembocasse para a entrada das más lembranças. Fugir, portanto, não é a melhor saída. Por isso, torna-se imprescindível uma releitura às coisas desagradáveis. É preciso compreender que algo pode não ter dado certo ou até ter nos machucado, mas podemos tirar proveito daquilo, pois o referido caminho pode ser ponto de partida para uma história mais significativa, cheia de sentido, conquistas e vitórias.

O que podemos fazer enquanto educadores diante da não contemplação de todas as classes sociais a participar da educação? O primeiro passo é a insatisfação, a indignação e a luta, para que todos tenham os mesmos direitos. O combate deve ser feito no campo da razão e o debate deve ser acalorado, para que a frieza dos corações dos que detêm o poder seja aquecido e ceda lugar a um coração que pulse a igualdade e ninguém seja excluído daquilo que é uma construção perene; a participação da vida em sociedade, que é o que nos aponta a educação.

Referências bibliográficas

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 6. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

BARRONE, Isabelle. PSL propõe substituir Paulo Freire por José de Anchieta. Jesuítas contestam. **Gazeta do Povo**, 31 mai. 2019. Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/psl-propoe-substituir-paulo-freire-por-jose-de-anchieta-padres-jesuitas-recusam/>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 04 ago. 2020.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 ago. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: EditoraUNESP, 2000.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

(Coleção Questões da Nossa Época. v. 23).

GADOTTI, M. (org.). **PAULO FREIRE**: Uma biobibliografia. São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife, PE: Massangana, 2010.

LESSON PLANNING: O DESAFIO DE PLANEJAR AULAS SIGNIFICATIVAS

Aline Maria Barbosa Rocha
Taciane Teixeira Borges

Palavras iniciais

O presente artigo apresenta como tema *Lesson Planning*: o desafio de planejar aulas significativas, e como problema o questionamento: as aulas que os professores planejam podem ser significativas para os alunos, a ponto de levá-los a uma produção eficaz do conteúdo visto?

A escolha do tema justifica-se através do interesse em se investigar fatores presentes durante o planejamento e execução de uma aula, que contribuem para que determinado grupo de alunos tenha um melhor aproveitamento do que está sendo transmitido, bem como trazer à tona alguns passos a serem seguidos pelos professores, com o intuito de alcançar seu objetivo final, e refletir acerca do impacto do alcance ou não deste. Fundada nessa expectativa, a pesquisa busca explorar a eficácia e significância de um plano de aula que é pensada para atender às necessidades de uma maioria presente em uma sala de aula, analisando pontos cruciais para o desenvolvimento de uma lição e o impacto e interesse que isso pode despertar nos alunos.

Com base no tema, problema e justificativa abordados, levamos em consideração os argumentos:

- a) Deve-se levar em conta que o desenvolvimento do passo a passo de uma aula visa garantir o aprendizado do aluno, e para tanto deve ser pensado com base na demanda de uma maioria presente em sala de aula.
- b) Planos de aula são materiais passíveis à flexibilidade conforme necessidade do professor e dos alunos, portanto é necessário bom senso para identificar possíveis falhas durante o planejamento e habilidade para alterações, caso seja necessário.

O objetivo geral da pesquisa constitui-se em verificar a importância do *lesson planning* para os envolvidos no processo – professor e alunos e verificar a possibilidade de fazer destas aulas eficazes e significativas.

Os objetivos específicos têm a pretensão de:

- a) Conceituar *lesson planning*;
- b) Identificar elementos que devem estar presentes no *lesson planning*;
- c) Conceituar e caracterizar aulas eficazes e aulas significativas.

Para colocar em prática os objetivos propostos, foi utilizada a seguinte metodologia: pesquisa bibliográfica com consulta em livros, artigos e observação de algumas aulas em um centro de estudos de línguas da cidade de Salvador juntamente com a entrevista com professores, que tinha como questionamento se é possível planejar e executar aulas significativas. A pesquisa bibliográfica foi realizada para obter fundamentação teórica e respaldo para explanar sobre o assunto. A observação das aulas se deu com o intuito de confirmar as hipóteses.

O tema do artigo compõe o segundo ponto de discussão, no qual serão abordados os tópicos conceituais. Esta explanação tem como foco apresentar os conceitos e necessidade real do plano de aula, destacando a compreensão do que é relevante e condiz com o tema principal. Dentre as referências foram utilizados como aporte teórico para desenvolvimento da seção Brown (2007) e Holden (2009).

Por fim, abordamos o objeto de estudo – se é possível - e como - preparar aulas significativas e eficazes, desenvolvendo questões concernentes à habilidade não só de pensar na aula para os alunos, mas também uma reflexão sobre o impacto do planejamento na qualidade da transmissão de conhecimento. Compõem também este tópico os resultados observados em aulas, que tem a finalidade de comprovar as hipóteses levantadas. Para a composição do conteúdo utilizou-se como aporte teórico Ur (1996), Harmer (2000) e Richards e Reynandya (2002).

Aporte teórico

Uma aula começa muito antes de o professor entrar na sala. Ela começa a partir do momento em que o docente precisa colocá-la no papel. Planejar uma aula é um grande desafio para muitos professores, seja ele experiente ou em início de carreira, pois esse planejamento definirá, ou não, o sucesso da mesma.

O planejamento é o aspecto chave do sucesso de uma aula. A professora Stiliana Milkova explica que “Um plano de aula é o mapa rodoviário do professor de que os alunos precisam aprender e como isso será feito de forma eficaz durante o tempo de aula (tradução nossa)”. Por isso, é nessa etapa que o professor deve pensar em vários aspectos, como objetivos, atividades, tem-

po, entre outros. Ainda segundo Milkova, os professores precisam responder a três perguntas antes de começar o planejamento: O que eu quero que os alunos aprendam? Quais atividades de ensino e aprendizagem eu utilizarei? Como verificarei o entendimento? Contudo, os docentes também precisam pensar nas necessidades de cada turma, isto é, adaptar o plano de aula de forma que ele seja eficaz para o aprendizado dos alunos.

J. C. Richards explica que “o sucesso com que um professor conduz a aula é frequentemente considerado a depender da eficácia com que a lição foi planejada (tradução nossa, 1998, p. 30)”. Entretanto, o sucesso de uma aula não deve ser medido apenas pela sua eficácia, ela precisa ser significativa para os alunos. Segundo o dicionário inFormal, há três definições para o vocábulo significativo: 1. Aquilo que é importante ou que vale à pena; 2. Característica do que tem muito valor, que significa muito; 3. Que tem grande valor para alguém. Pensando essa questão de significativo, os professores precisam não apenas pensar nos conteúdos, mas em como torná-los relevantes para a vida dos alunos.

No artigo *Lesson Planning*, o professor Thomas S. C. Farrell destaca três questões sobre planejamento de aula: 1. Por que planejar? 2. Modelos de plano de aula; 3. Como planejar uma aula. Para ele, há razões externas e internas para os professores planejarem uma aula. Prestar contas a um coordenador e guiar um professor substituto são exemplos de razões externas. Muitos professores preparam planos de aula apenas por formalidade ou obrigação e alguns acreditam que o improviso os ajuda a se concentrarem nos estudantes e seus interesses (Woodward; Lidstromberg, 1995, p. 2). Já as razões internas que levam os professores a prepararem o plano é o fato de se sentirem mais confiantes, anteciparem os problemas que podem surgir durante a aula, e de aprenderem mais sobre os assuntos que vão lecionar.

Há também diversos modelos de plano e um dos mais utilizados é o de Ralph W. Tyler, que engloba passos como, 1. Especificação de objetivos, 2. Seleção das atividades de aprendizagem, 3. Organização das atividades de aprendizagem e 4. Especificação de métodos de avaliação. De acordo com Tyler, essas etapas são importantes porque têm uma sequência lógica, as quais muitos professores não seguem. Ainda segundo o autor, muitos professores focam mais nos interesses e necessidades dos alunos e não são bem preparados para elaborar um plano de aula. C. Ashok Kumar explica em seu artigo *Lesson Plan For Teaching Process* que os professores precisam exercitar a habilidade de planejar aulas. Ele ainda diz que “quando o professor é capaz de criar seus próprios planos de aula, isso significa que ele deu um grande passo em direção a “possuir” o conteúdo de ensino e os métodos que ele usa

e isso é uma coisa boa”. É muito importante que os professores adquiram essa habilidade do que ser apenas capazes de utilizar planos elaborados por outros. É necessário refletir e praticar para aperfeiçoar essa habilidade que ajudará a definir o estilo do professor, o que pode levar algum tempo.

Em *Teacher’s Handbook: contextualized language instruction*, Shrum e Glisa explicam que, além dos objetivos, o plano de aula deve ter cinco fases:

1. **Perspectiva:** o professor aborda os alunos sobre a aprendizagem da aula anterior.
2. **Estimulação:** o professor lança uma pergunta para estimular os alunos a refletirem sobre o assunto que será trabalhado.
3. **Instrução/Participação:** o professor apresenta a atividade, verifica se os alunos a compreenderam e encoraja a participação ativa de todos.
4. **Fechamento:** o professor confere, através de perguntas, o que os alunos conseguiram aprender.
5. **Seguimento:** o professor utiliza mais atividades para reforçar e introduzir conceitos.

Todas essas fases são importantes, mas o ponto principal de um plano de aula são os objetivos a serem alcançados pelos alunos, que precisam ser claros e bem escritos. Entretanto, o professor deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno e, através dele, tornar a aula significativa para ele. Pelizzari et all afirmam que:

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. (PELIZZARI ET ALL, 2001, p. 37)

Marco Antonio Moreira explica que a aprendizagem significativa é caracterizada “pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrariamente. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (2012). Então, como os professores podem planejar aulas em que o aprendizado seja significativo e não apenas mecânico?

Moita Lopes explica que “as aulas de língua inglesa devem proporcionar aos alunos subsídios para que possam entender melhor o mundo em que vivem, tais como: seus processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais para, então, interagir com o mesmo de forma crítico-reflexiva em situações reais do cotidiano” (Moita Lopes *apud* Maria Andréia Silva Leles). Entretanto, são necessários alguns recursos didáticos para que seja possível tornar a aprendizagem significativa para os alunos e Polyana Rodrigues, no artigo *Os Recursos Didáticos no Ensino de Língua Inglesa na Modernidade*, explica que:

Para a elaboração e seleção de recursos didáticos é necessário o conhecimento prévio da turma, analisando: idade, interesses, vivências, contexto de vida social, etc. Também é necessário relacionar o assunto que será ministrado, com situações significativas, trazendo recursos que possam mediar da forma mais real possível este processos.

O professor também precisa levar em consideração a abordagem que será utilizada, pois a depender desta, o método, o procedimento e a técnica mudarão de forma significativa. Atualmente, muitos cursos de língua inglesa utilizam a abordagem comunicativa, pois a proposta da maioria é desenvolver a competência oral e/ou escrita. No artigo *Abordagem Comunicativa na Aquisição de Língua Estrangeira*, Keyla Christina Almeida Portela explica que:

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos o conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula, o professor deixa de exercer seu papel de orientador devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os a participação e aceitando sugestões. O aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e técnicas de trabalhos em grupo são muito encorajadoras para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os alunos sem a participação direta do professor (2006, p. 52).

Dessa forma, a aprendizagem se torna significativa para o aluno, pois ele passa do papel de sujeito passivo para construtor do seu aprendizado. Mas como os professores podem levar essa significatividade em consideração quando estão planejando o plano de aula? Eliseu Almeida dos Santos Pall afirma que é fundamental “avaliar e pensar o ensino de maneira mais condizente com a realidade do aluno, do professor e da escola” (2014).

Em *How to Plan Effective Lesson Plans* (2011), Ellen Ullman diz que um plano de aula eficaz leva os alunos a refletir e a interagir e questionar, explorar seu conhecimento prévio e construir novas habilidades. Kelly e Kelli Cedo apresentam algumas orientações para tornar um plano de aula eficaz:

1. Introduzir os interesses dos alunos nas aulas.

2. Selecionar atividades significativas.
3. Compartilhar os planos de aula com os colegas.
4. Aprimorar o plano de aula baseado nos comentários.

Por todos esses aspectos, o planejamento de uma aula se torna uma ferramenta muito importante, pois é a partir dele que o professor reflete sobre os conteúdos, a relevância destes para os alunos e como eles aprenderão de fato.

Resultado das observações de aulas

Metodologia

Foram observadas 4 aulas de um curso de línguas da cidade do Salvador. As aulas foram observadas no período noturno, onde a incidência de estudantes já em fase adulta ultrapassa 90%; conseqüentemente, os objetivos destes alunos em aprender inglês apresentam se refletem em motivos variados, como realização pessoal, necessidade profissional ou para viagens. O nível das aulas observadas foi CEFR B2; cada turma variava entre 7 e 12 alunos, que praticamente em sua totalidade vão para as aulas após o trabalho e tentam aproveitar ao máximo o tempo na sala de aula.

Em entrevista prévia às aulas com os professores que permitiram a observação das aulas, lhes foi perguntado se era possível planejar aulas significativas e a resposta foi unânime: sim. Entretanto, foi feita a ressalva que nem sempre o que é planejado atinge esse objetivo, em especial porque o sucesso da aula depende de uma série de fatores, tais quais motivação, percepção de aprendizado do aluno e disponibilidade para se arriscar a produzir o que foi ensinado. Quanto à eficácia destas aulas, o fato de perceber que os alunos compreenderam o assunto e se sentem confortáveis para colocar o que foi aprendido em prática, ou mesmo se arriscar em tentativas para se comunicar é um sinal encarado pelos professores como prova de que a aula foi, ao mesmo tempo, significativa e eficaz. Sobre o assunto, Jeremy Harmer em *How to teach English* (2000) cita que “os alunos usarão todo o tipo de linguagem ao seu alcance para praticar a habilidade oral. O importante é que deverá haver uma tarefa a ser cumprida e os alunos devem querer cumpri-la” (Tradução nossa p. 87). Essa afirmativa nos faz refletir sobre a importância de se deixar que o aluno se expresse e nos deixa cientes de que a produção, seja ela escrita ou oral, terá seu objetivo alcançado se o aluno tiver o desejo de completá-la, ou seja, deve ser significativa a ponto de fazer com que os envolvidos tenham vontade de participar das aulas.

Diversos fatores devem ser levados em consideração ao se preparar aulas; passando por motivação dos alunos, objetivos específicos como o que exatamente os alunos deverão produzir ao fim da aula e os tipos de atividades mais indicados para determinado grupo, para que se possa garantir que os alunos, com a ressalva das dificuldades de aprendizagem e diferenças em estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências, visando garantir uma produção eficaz do conteúdo visto. Os fatores descritos anteriormente foram considerados de suma importância pelos professores que cederam o espaço das suas aulas para a observação.

Observando as aulas, foi muito perceptível o engajamento dos alunos, que se dispuseram a dar continuidade aos estudos de uma nova língua no período noturno, logo após suas atividades laborais, e, descontado o cansaço, todos se esforçaram ao máximo para ter o melhor aproveitamento possível do curso.

Como não nos foi permitido aplicar questionários para chegarmos a uma resposta sobre se é possível, na visão geral, que as aulas sejam significativas, iremos analisar *samples of language*, ou seja, exemplos de linguagem dos alunos e conclusões tiradas das observações, que contrastadas com justificativas de teóricos como Brown e Harmer, irão nos ajudar a fomentar nosso objetivo.

Análise dos dados gerados a partir das observações

Tendo em mente que “ao tentar identificar fontes, podemos ir além no entendimento de como os processos cognitivos e afetivos relacionam com o sistema linguístico” (Tradução nossa. Brown 2000:223), fica mais fácil para o professor entender o processo de produção do aluno individualmente e no grupo, uma vez que cada aluno encara a língua de uma maneira distinta, e que o objetivo ao final da aula é fazer com que o aluno aprenda, porém esse aprendizado deve ser refletido no propósito de se fazer entender através de tópicos expressivos e relevantes no dia a dia dos alunos, ou que expressem uma realidade interessante de ser discutida, que de certa forma amplie a capacidade de análise crítica e, combinado a isso, colabore para certo nível de expressão com alguma fluência no processo de aquisição da língua.

Na primeira aula observada, o tópico trabalhado foi *stereotype*, onde os alunos, inicialmente, foram convidados a dar algumas definições acerca de grupos específicos: brasileiros, americanos, alemães, japoneses e ingleses. É relevante ressaltar que, apesar de ser o primeiro momento da aula, a maioria dos 8 alunos presentes na sala participou bastante e um dos exemplos de linguagem foi “*brazilians are lazy and disorganized, but very kind and generous*” –

“brasileiros são preguiçosos e desorganizados, mas amáveis e generosos”, sentença dita de maneira muito segura, fazendo notável o fato de que o *affective filter* – variantes emocionais que auxiliam ou atrapalham o processo de aquisição de segunda língua- estava baixo, e fez com que o aluno em questão se expressasse sem hesitação e com que o entendimento da frase pelos demais fosse perfeitamente compreendida. Ainda nesse momento de expressar uma opinião pessoal acerca de determinado grupo, em vários momentos outros alunos se expressaram sem hesitação, a exemplo de “*In my opinion, japaneses* are very intelligent.*” – na minha opinião, japoneses são muito inteligentes - uma vez que esta primeira atividade da aula induzia a reprodução de opiniões pessoais, e o momento não exigiu uma reprodução perfeita de gramática, por isso os alunos se sentiram encorajados a participar e a não pensar muito nem reparar erros como *japaneses**, que não existe na língua inglesa. Para isso, a explicação de Harmer é pertinente, pois sugere que o aluno, apesar de planejar antes de falar, pode bloquear outros fatores importantes da língua como define em:

Toda a conceptualização, formulação, articulação e monitoramento durante uma atividade oral significa que os recursos de atenção do interlocutor estão correlacionados. Para se atingir qualquer grau de fluência, é necessário que se consiga de fato utilizar a língua. Esse fator permite que os interlocutores concentrem sua atenção em aspectos da atividade oral, que são exigidas no momento de sua execução, independentemente de ser no momento de planejamento ou articulação propriamente dita. (Tradução nossa. HARMER, 2000)

Porque os alunos se identificaram com o tema e pelo fato de poderem expressar sua opinião, a atividade foi significativa e funcionou bem, deixando de lado alguns erros de pronúncia e vocabulário, o fato de ser significativo e permitir a livre expressão dos envolvidos, contribuiu para o sucesso dessa atividade.

Em uma outra aula, com o mesmo tema, o momento era de reproduzir o tópico gramatical recém aprendido: *adjectives as nouns* e *nationality adjectives*. Para alcançar o objetivo desta atividade, os alunos precisavam escolher dentre duas alternativas a que melhor se encaixava na frase e fazer a pergunta ao colega.

As frases utilizadas foram as seguintes:

- The British/British are usually less friendly than the Americans.²⁶
- Italians/The Italians dress better than any other nationality.²⁷
- Rich/The rich are always meaner than the poor.²⁸
- The Eldery/ Eldery are best looked in residential homes.²⁹

Neste momento, os 12 alunos presentes estavam agrupados em duplas e tinham que se comunicar com o colega acerca da frase, após escolher a alternativa correta para reproduzi-la. Os alunos observados conseguiram completar a atividade com alguma hesitação, e estavam mais preocupados em acertar a forma gramatical do que em propriamente comunicarem-se. É notável que esta atividade foi designada para testar se o ponto gramatical foi compreendido pela turma – neste caso foi possível reparar que muito pouco se preocupou com o conteúdo significativo, e sim se foi eficaz, ou seja, se conseguiu-se atingir o objetivo que era fazer com que o aluno usasse a nova forma aprendida. Se questionarmos se os alunos já conseguiam fazer uso do novo assunto e a resposta é sim, porém, quando analisado o quesito significância, não é observado este fator, já que a atividade nada denota algo que instigue os alunos ou que lhes prenda a atenção.

As duas últimas aulas observadas referiam-se ao mesmo conteúdo, ministradas por professores diferentes. É relevante ressaltar que os professores prepararam a aula juntos e se dispuseram a aplicar em suas turmas para que o comparativo pudesse ser feito e melhor analisado. Ainda com o tema global *stereotype*, o foco da aula era fazer com que os alunos conversassem em duplas sobre as perguntas:

- Do people in your country have a reputation for dressing well or badly?³⁰
- Do you think women pay more attention to their appearance than men, or vice versa?³¹
- Are you generally very fashion conscious?³²
- What is the fashion of the moment for man and women?³³

²⁶ Os britânicos / britânicos geralmente são menos amigáveis do que os americanos (tradução nossa).

²⁷ Italianos / Os italianos se vestem melhor do que qualquer outra nacionalidade (tradução nossa).

²⁸ Ricos / Os ricos são sempre mais mesquinhos do que os pobres (tradução nossa).

²⁹ Os idosos / idosos são mais bem vistos em residências (tradução nossa).

³⁰ As pessoas em seu país têm a reputação de se vestir bem ou mal? (tradução nossa).

³¹ Você acha que as mulheres prestam mais atenção à sua aparência do que os homens, ou vice-versa? (tradução nossa).

³² Você geralmente se preocupa muito com a moda? (tradução nossa).

- Do people tend to judge others by the way they dress?³⁴
- Do you think you dress like a typical person from your country? Why (not)?³⁵

Mais uma vez, por serem perguntas de cunho interessante, os alunos participaram bastante. O tópico é pertinente ao dia a dia da maioria das pessoas e fácil de se dar uma opinião sobre. Para finalizar a atividade, os alunos fizeram uma redação na qual eles tinham que escrever um pequeno texto para uma revista de moda informando o jeito de se vestir das pessoas do seu país, dando sua opinião pessoal sobre o assunto e apresentando ao restante da turma. Esta atividade atingiu tanto as características de eficácia – trouxe para os alunos o efeito esperado, e significância – potencializou a participação através de um assunto interessante.

A produção escrita da atividade foi o ponto de partida para a produção oral, onde o uso das expressões aprendidas ao longo das aulas preparadas com base no tema maior permitiu que os alunos tivessem o desenvolvimento do tema conforme esperado pelos professores.

Todo o planejamento foi feito baseado na produção final, o que nos leva a questionar se de fato o fator significância é sempre pensado e visto como crucial por quem prepara as aulas. O tema das aulas observadas, por acaso, foi condizente com a realidade da maioria dos alunos, o que fez com que eles participassem mais das aulas e se engajassem em discussões com interesse. Nem todas as aulas observadas foram, ao mesmo tempo, significativas e eficazes, porém é difícil concluir se é possível fazer isso com todos os tópicos apresentados em um livro ou módulo didático, uma vez que o que é significativo para uma pessoa não é para a outra, e o método que parece ser eficaz, muitas vezes não surte esse efeito nos alunos.

Conclusão

Ao que parece, a prática constante de professores no tocante ao planejamento de aulas é fundamentada em premissas conhecidas por todos. Porém, nem mesmo os envolvidos na pesquisa puderam assegurar que as aulas serão significativas, eficazes ou ambas simultaneamente. É possível garantir apenas que o professor irá ensinar, entretanto não se garante o aprendizado dos envolvidos no processo.

³³ Qual é a moda do momento para homens e mulheres? (tradução nossa).

³⁴ As pessoas tendem a julgar os outros pela maneira como se vestem? (tradução nossa).

³⁵ Você acha que se veste como uma pessoa típica do seu país? Por que (não)? (tradução nossa).

É relevante ressaltar que o resultado da pesquisa é tratado na generalidade, sem especificidades ou pormenores, mas que se atrelado a pesquisas de mesmo cunho em outras instituições similares, pode produzir justificativas mais eficazes e servir de parâmetro para inquirições futuras baseadas no mesmo tema.

Conforme citado anteriormente, quando foram perguntados sobre a possibilidade de se planejar aulas significativas e eficazes, os professores responderam que sim; porém se tivéssemos ido além e perguntado se em todas ou pelo menos na maioria das aulas existiria essa possibilidade, provavelmente teríamos uma resposta diferente. O impacto do alcance do objetivo observado nas aulas foi satisfatório na visão do professor, o que demonstra que todo o tempo investido na preparação de aulas obteve o retorno esperado.

O desafio diário de se planejar aulas significativas é papel de cada professor, porém, há de se levar em consideração fatores como quantidade de aulas para preparar, material a ser analisado, uniformidade ou não de um grupo, entre outros. É difícil trabalhar com as expectativas diferentes de cada indivíduo com relação à significância de tópicos e atividades, portanto garantir o aprendizado do aluno deve ser a prioridade, sem descartar outros fatores que auxiliam no processo de aquisição de segunda língua.

É possível então, planejar aulas significativas? Por ser geral, o tópico nos permite ir além e afirmar que sim, porém não nos dá margem para saber se, o fato de ser significativa atende às expectativas de todos os envolvidos, uma vez que estamos constantemente lidando com anseios individuais, e especialmente, com professores que planejam suas aulas pensando em atender uma demanda generalizada, muitas vezes baseado no que ele acredita que se já melhor para a sua turma.

Referências bibliográficas

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman, 5th Edition, 2007.

FARRELL, Thomas S. C. **Lesson Planing**. In: RICHARDS, Jack C; RENANDYA, Willy A. *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press, 2002.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. Longman. 2000

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. Longman, 4th Edition, 2007.

LELES, Maria Andréia Silva. **Repensando o ensino de língua inglesa na escola pública**: da teoria à prática. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem08/COLE_3289.pdf>. Acesso em: 28/05/2015.

MILKOVA, Stiliana. **Strategies for Effective Lesson Planning**. In: Center for Research on Learning and Teaching. Disponível em: <http://www.crlt.umich.edu/gsis/p2_5>. Acesso em: 27/05/2015.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Currículum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 28/05/2015.

PALL, Eliseu Almeida dos Santos. **Abordagem e metodologia de Língua Inglesa no Ensino Fundamental na escola**. In: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online: Mais de 1000 cursos online com certificado. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/idiomas/artigos/56678/abordagem-e-metodologia-de-lingua-inglesa-no-ensino-fundamental-na-escola#ixzz3bbp37c5I>>. Acesso em: 30/05/2015.

PELIZZARI, Adriana, et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p. 37-42, jul. 2001 – jul. 2002.

SHRUM, Judith L; GILSAN, Eileen W. **Teacher's handbook**: contextualized language instruction. HEINLE CENGAGE Learning, 2010, 4th Edition.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. **Abordagem Comunicativa na Aquisição de Língua Inglesa**. In: Revista Expectativa. Vol. 5, Nº 5, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84/294>>. Acesso em: 30/05/2015.

RODRIGUES, Polyana. **OS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA MODERNIDADE**. In: Webartigos. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/os-recursos-didaticos-no-ensino-da-lingua-inglesa-na-modernidade/63374/#ixzz3bboMgL2Q>>. Acesso em: 30/05/2015.

ULLMAN, Ellen. **How to Plan Effective Lessons**. In: ASCD: learn, teach, teach. October, 2001. V. 53, n° 10. Disponível em: <<http://www.ascd.org/publications/newsletters/education-pdate/oct11/v.aspx>>. Acesso em: 30/05/2015.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O ENSINO RELIGIOSO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO E A APRENDIZAGEM COM O (A) OUTRO (A)

*Josiane Crusaro Simoni
Neuzair Cordeiro Peiter*

Introdução

A educação libertadora aliada ao Ensino Religioso (ER) não confessional aponta para processos de ensino e aprendizagem dialógicos, respeitosos, alteritários e interculturais, reconhecendo a diversidade cultural como aspecto predominante e positivo em nosso planeta. Outrora, o ER já teve caráter confessional e evangelizador. Na sua nova identidade, o componente passa a ser integrante da Educação Básica, tendo por objeto de estudo os *conhecimentos religiosos*, sem ações doutrinárias, catequéticas, pastorais e confessionais.

O educador atuante com o ER, na perspectiva da educação libertadora, deixa de ser compreendido como detentor e transmissor de conteúdos para juntamente com seus educandos refletir, avaliar e (des)(re)construir conhecimentos que venham proporcionar a compreensão, a interação e o respeito entre às diferentes culturas e saberes.

Para que o ER seja assegurado como área do conhecimento e componente curricular, faz-se necessário a formação de subjetividades docentes em perspectivas interculturais, flexíveis e dispostas à desconstrução de estereótipos em relação às distintas tradições religiosas e filosóficas, bem como as demais crenças que compunham as sociedades.

Isto posto, nesta obra refletimos sobre a importância da educação libertadora e do ER nos territórios escolares, os quais tendem a contribuir com o encontro, a acolhida, a interação, a aprendizagem e a coexistência, eliminando atitudes que venham a negar, inferiorizar ou discriminar o(a) Outro(a) em sua singularidade.

Educação libertadora X educação bancária

Nos contextos escolares, a educação é compreendida sob diferentes lentes, enfoques e tendências, em vieses tradicionais e progressistas, com currículos que podem priorizar ou negar a diversidade cultural. Elemento de metamorfose na constituição da subjetividade do ser humano, a educação representa poder e, por isso, é valiosa ferramenta na dominação ou empoderamento de um (unicidade) ou mais indivíduo (grupo).

As distintas disciplinas que integram os currículos escolares, com objetivos específicos e científicos, irão corroborar significativamente na formação humana. Para que no percurso da educação básica ajam mais aprendizados e conquistas, partimos da perspectiva que somente o diálogo e a escuta poderão contribuir para a (des)(re)construção de saberes, proporcionando assim a autonomia e a criticidade por parte de cada estudante.

Ao acreditarmos na educação enquanto possibilidade de aprendizagens e convivências entre as diferentes culturas e seus saberes elaborados, primeiramente apresentamos os elementos centrais que diferenciam a educação de caráter libertadora da educação bancária, as quais se entrecruzam nos territórios escolares.

O educador Paulo Freire (1921-1997) ao dialogar sobre os dois modelos de educação, define que na educação libertadora necessariamente são superadas as hierarquias entre educador e educando para que, a partir do diálogo como fonte de escutas e interações, ocorra o conhecimento, ou seja, “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2017, p. 95).

A educação bancária concebe o educador como o detentor de saberes, o qual estará transmitindo aos educandos as ciências da humanidade. As ações de memorização por parte do educando, tendem a não lhe permitir a autonomia, a criticidade, a interpretação e a construção conjunta dos saberes. Assim, “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p. 80).

A educação “bancária” tende a (re)produzir processos de enclausuramento e fechamento por parte dos educadores e dos educandos, através de práticas homogeneizadoras que não permitem fissuras para o diálogo, para a aprendizagem conjunta e para o reconhecimento das diferentes bagagens educacionais que compõe cada sujeito. As relações de poder (educador) se enaltecem e se torna praticamente impossível interagir com os saberes do(a) Outro(a) (educando).

Relações de poder, dominação, intolerância e discriminação são latentes na história da humanidade, especialmente nos territórios escolares quando se

enaltece o educador como detentor de saberes. Portanto, dentre os desafios atuais às escolas, aponta-se para a revisão das práticas pedagógicas utilizadas, as quais despertem para convivências e aprendizagens interculturais, permitindo a acolhida, a interação e a tessitura dos saberes na coletividade, valorizando-se os múltiplos saberes e experiências de cada um(a).

A educação libertadora é o alicerce fundamental para a produção de saberes (entre educandos e educadores), sem relações de preponderância ou intimidação, mas de interações, reflexões e aprendizagens. Portanto,

[...] enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 2017, p. 97 - 98).

A atuação crítica nos territórios escolares será possível se comungarmos de uma educação libertadora, onde as relações entre grupos sejam representadas pelas socializações constantes, com escutas, análises e reconhecimento das ideologias, percepções e crenças de cada sujeito, visto que nas relações de opressão e fechamento, não há possibilidade de expressão, comunicação ou visibilidade das pessoas.

A educação libertadora é urgente e necessária, antes de tudo, na formação dos docentes, pois “o educador, quando não tem profunda consciência do seu papel [...], geralmente tende a “colonizar” o outro [...]” (POZZER, 2007, p. 246), partindo da concepção de que ele é o sujeito do processo, que possui domínio dos conhecimentos científicos do componente em que atua, por isso deverá fazer transferências ou “despejamentos” nos educandos.

Por acreditarmos que as pessoas se constroem como educadores(as), ou seja, não nascem prontas ou conclusas, e nem assim será em sua existência e experiência profissional, que consideramos a docência como arte que requer constantemente, por parte do docente, o refletir, o repensar, o reavaliar e o reaprender nas práticas pedagógicas, avaliativas e educacionais, em consecutivas metamorfoses.

A educação é (trans) formação³⁶, para tanto requer análises contínuas do educador, sejam das atitudes, das metodologias, dos processos avaliativos e, inclusive, do reconhecimento do universo pluricultural que se apresenta. Aponta-se que:

³⁶ O termo *(trans)formação*, já apresentado na produção de Simoni, Stanqueviski e Ziliotto (2018), parte da concepção de que a educação provoca modificações ininterruptas nos seres humanos, justamente por não ser estática e nem linear.

A cosmovisão (ethos) produzida e compartilhada por determinado grupo social, tornou-se, ao longo do tempo, a *toca segura*, a *caixa*³⁷ simbólica balizadora das identidades e referência para estabelecimento das fronteiras culturais. Compartilhar certa visão de mundo, e vivenciar um modo específico de ser, além de atribuir certa segurança e previsibilidade aos sujeitos, possibilita a criação de marcadores da diferença, limites, linhas e traços de distinção entre nós e os outros (CECCHETTI e POZZER, 2017, p. 337).

Romper com ideologias que foram impostas, como exemplo as concepções do branco/europeu enquanto desbravador, do cristianismo como religião oficial, do patriarcalismo como autoridade, de um único modelo familiar, do *professor como o detentor de saberes*, dentre outros conceitos difundidos oralmente e bibliograficamente, exigem o despir-se das (pré)noções e (pré)conceitos concebidos durante muito tempo como verdadeiras(os) (grifo das autoras).

A educação libertadora demanda dos educadores a compreensão para o entendimento do(a) Outro(a) como sujeito de saberes, pois:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos- acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *fornar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 2002, p. 12).

Todos(as) somos sujeitos em construção, evolução e aprendizado. Mas, se o educador se considerar dono da verdade, impondo suas cosmovisões e ideias, sem reconhecer a singularidade e a diversidade de cada sujeito, dificilmente contribuirá na edificação conjunta dos saberes, deixando de cumprir com sua função, tornando a educação ação incongruente.

Perante os princípios de uma educação libertadora, vislumbra-se que existem muitos desafios para que ocorram vivências e aprendizagens permeadas pelo diálogo e produção coletiva do conhecimento nos territórios escolares.

³⁷ Cecchetti e Pozzer (2015) utilizam o termo caixa como uma metáfora, expressando a nossa subjetividade que vai se constituindo no contato com as diversas culturas, os quais tendem a permitir aberturas ou fechamentos para as relações e convivências na diversidade cultural.

Esse modelo, que nos concebe educador-educando, é uma das possibilidades para que os múltiplos saberes sejam (des)(re)construídos, analisados e refletidos cotidianamente.

Nesse mundo pluricultural não há uma única ideologia, crença ou convicção, bem como, não há um único jeito de aprender ou de ensinar. Logo, “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 2017, p. 109). Diante destas palavras, avaliamos que constituir-se educador (a) é um processo constante, inacabado e incompleto; é reconhecer-se aprendiz e ensinante, predisposto ao diálogo e a produção dos conhecimentos conjuntamente com o(a) Outro(a).

Na obra *Pedagogia da Autonomia* Saberes necessários à prática educativa, Paulo Freire entrelaça os aspectos primordiais para o ensinar. Organizada em três capítulos, o documento menciona que: 1) Não há docência sem discência; 2) Ensinar não é transferir conhecimento; 3) Ensinar é uma especificidade humana (FREIRE, 2002). Pode-se assim dizer que ninguém nasce educador, tornamo-nos educadores no dia a dia, nos territórios escolares e para além destes, pois a educação é ato permanente.

No capítulo inicial da obra, Freire (2002) afirma que ensinar, numa perspectiva libertadora, exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, além do reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

No capítulo seguinte, ao registrar que ensinar não é transferir conhecimentos, Freire (2002) destaca que ensinar exige: consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade.

No capítulo final, descrevendo sobre o ensinar enquanto especificidade humana, Freire (2002) expõe que ensinar requer: segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente das decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Pode-se dizer assim que a educação libertadora interpela para formações, ações e epistemologias em enfoques dialógicos e interculturais. Os docentes são desafiados a rever suas ações e práticas, isso porque “[...] na atualidade,

a perspectiva da diversidade, do reconhecimento e da compreensão da singularidade de cada pessoa, despontam como elementos essenciais para processos de aprendizagem e vivências pacíficas [...]” (SIMONI, 2019, p. 42).

Reiterando os pressupostos essenciais apresentados por Freire (2002), identifica-se quanto preciosa e digna é a tarefa do(a) educador(a) que, além de atuar como ensinante e aprendiz, contribuirá na formação de cidadãos críticos, atuantes e responsáveis nas relações e vivências com o universo em seu todo. Portanto, edificar e vivenciar práticas pedagógicas nos territórios escolares, por intermédio dos princípios de uma educação libertadora, é tarefa que nos desafia diariamente enquanto pessoas e profissionais.

Para Freire (2002, p. 9) “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. Educar e formar, além de serem expressões de amor, envolvem a socialização entre educador e educandos. Para tanto, “**o diálogo é o método provocador dessas aberturas**, uma vez que exige o reconhecimento do Outro como legítimo interlocutor” (CECCHETTI e POZZER, 2015, p. 345, grifo os autores).

Contrariando a educação bancária, Freire (2017, p. 112) questiona: “como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?”. É por isso que ensinar exige - além do despir-se de percepções e práticas homogeneizadoras - o refazer-se cotidianamente no encontro e contato com o(a) Outro(a), na escuta, no posicionamento e no respeito às concepções divergentes.

Inúmeras atitudes devem instituir o *ser* educador, dentre as quais se destacam:

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 2002, p. 10).

Simultaneamente, atuar com o ER nos exige posturas éticas, alteritárias e respeitadas entre as diferentes tradições religiosas e não religiosas que se apresentam através dos educandos. Cada um(a), deve ter a oportunidade de expor as informações e saberes que trazem consigo para que, no diálogo e na produção científica, rompam-se com preconceitos e percepções pejorativas dando visibilidade e respeito à diversidade de crenças.

Ensino Religioso (ER) nos territórios escolares

O ER, em seus aspectos legais e pedagógicos, inicialmente foi ministrado como o ensino da religião cristã. Conforme Cecchetti e Thomé (2007, p. 143) “até o final da década de 1960, o aspecto da confessionalidade esteve presente no percurso histórico do Ensino Religioso na educação brasileira em Santa Catarina”.

Na formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 o ER foi apresentado como disciplina da grade curricular, de matrícula facultativa, que deveria ser ministrado conforme crença religiosa dos estudantes, nos horários normais da escola, com caráter facultativo (BRASIL, 1961). Em enfoque cristão confessional, o componente não permitia aberturas à diversidade cultural religiosa, priorizando uma crença, negando as demais ideologias e percepções presentes em território brasileiro.

Em 1971 houve reformulação da LDBEN, através da lei nº 5.692/71 e o ER foi apresentado com caráter facultativo ao estudante, tendo por objeto de estudo a vivência dos valores, com um caráter estritamente pastoral. Poucas mudanças se apresentaram e, infelizmente, a pluralidade de crenças ainda não estava contemplada nas aulas de ER.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 9394/96, por intermédio da alteração do artigo 33 (Lei nº 9475/97) veio trazer avanços significativos ao componente que passou a vigorar com uma nova versão, tendo por objeto de estudo os fenômenos religiosos e suas manifestações, *sem adoção de práticas proselitistas, valorizando a diversidade cultural brasileira* (BRASIL, 1997, grifo das autoras).

Ao se contemplar um novo rosto pedagógico ao ER, não mais confessional e evangelizador, requer-se a formação de profissionais na área, no intento de que o docente, além de edificar conhecimentos científicos com os educandos, favoreça o contato e o convívio pacífico entre os diferentes, reconhecendo a diversidade como patrimônio da humanidade e não ameaça.

Sobre a formação docente, os primeiros exames seletivos para ingresso nos cursos de licenciatura em ER, na perspectiva não confessional, foram ofertados em Santa Catarina, nos anos de 1996 e 1997. Com exceção do Centro-Oeste, nas demais regiões do Brasil foram surgindo cursos de formação docente. Embora não se dispunha de profissionais habilitados para atender a todos os territórios escolares,

[...] se reconhece que os territórios formativos, assim como o *ser* docente, continuam a exercer elevada influência no desenvolvimento das territorialidades com disposição para reconhecer a diversidade cultural religiosa e não religiosa, promovendo experiências de acolhida, diálogo, respeito e reconhecimento ao Outro(a) (SIMONI, 2019, p. 69).

Destaca-se que, em conquista histórica, a Resolução n. 5 de dezembro de 2018 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018) embora, anterior às diretrizes, houve a implantação de cursos de graduação em ER nos diferentes estados do Brasil.

A formação docente em ER aponta como possibilidade para o reconhecimento das inúmeras crenças religiosas e não religiosas nos territórios escolares, pois os docentes, ao se apropriarem dos conteúdos específicos desta área, construirão com seus educandos saberes em enfoques interculturais, sem impor ou privilegiar determinada concepção.

Sabe-se que a carência de profissionais para atuar com o ER sempre foi uma constante. Por outro lado, vários estudos e produções científicas têm apontado que a formação de docentes em ER, nos enfoques interculturais e dialógicos, vem garantido formações éticas, alteritárias e respeitadas em relação à diversidade cultural. Em pequenos passos, com uma nova identidade, o ER (aliado à educação libertadora) semeia e colhe experiências educacionais e sociais permeadas pelo diálogo e coexistência.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegurado como disciplina integrante do Ensino Fundamental, descreve-se que o ER deve “[...] tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2017, p. 434). Para isso, a formação docente e estudantil, não mais em tendências monoculturais e excludentes, mas com ênfase na diversidade e interculturalidade se apresentam como princípios essenciais para a consolidação de relações e vivências melhores.

Cecchetti e Pozzer (2015, p. 337) lembram que “a tendência do *fechamento em nossa caixa* ancora-se na compreensão equivocada de que a *nossa caixa* é melhor que a *caixa do outro* [...]”, ou seja, nossa família, nossos amigos, especialmente nossa crença (religiosa ou não religiosa), sempre são assentados no topo da pirâmide, em desconsideração aos demais modelos.

O ER permite que nos diálogos e estudos ocorra a desconstrução de saberes monoculturais, dando visibilidade à diversidade. Assim, “[...] o Ensino Religioso torna-se um *abridor de caixas*, um componente curricular de fundamental importância para o exercício do diálogo respeitoso, investigativo e intercultural, sem proselitismos” (CECCHETTI e POZZER; 2015, p. 346).

A construção de conhecimentos nunca ocorre isoladamente; são os encontros entre docentes e educandos que se apresentam como possibilidades para o fascínio, a descoberta e aprendizagem com o(a) Outro(a). Concomitante, “de nada adiantará conhecer novos termos, alargar horizontes, ter

novas ideias, se não ocorrer à transformação [...]” (POZZER; 2007, p. 247) alteritária e permanente em cada um(a) de nós.

Considerações Finais

A educação libertadora, em tendências interculturais, se apresenta como possibilidade de aprendizagens significativas, pois decorebas, transmissões ou despejamentos de conteúdos, são substituídos por escutas, diálogos, desconstrução e reconstrução de saberes, respeito e convivência na diversidade.

Ao reconhecermos a importância da educação libertadora, proposta por Paulo Freire, - em que educadores e educandos são protagonistas nos processos ensino e aprendizagem - consideramos a importância de currículos flexíveis, dialógicos e interculturais que favoreçam subjetividades e vivências respeitadas, reconhecendo a diversidade cultural como aspecto positivo.

O ER, contemplado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais documentos educacionais, a partir da Lei nº 9475/97 teve uma nova configuração, tenho por objeto de estudo os conhecimentos religiosos, sem práticas confessionais, evangelizadoras e monoculturais.

A formação docente em ER se apresenta como um dos desafios permanentes para que, na inter-relação entre a educação libertadora e o ER não confessional, possam ser edificados saberes interculturais, desconstruindo percepções pejorativas e discriminatórias frente ao Outro(a), proporcionando relações e convivências pacíficas e solidárias.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em 30 de Ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jul. 1997.

BRASIL. Resolução n. 5 de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2018.

CECCHETTI, Elcio; THOMÉ, Ione Fiorini. Ensino Religioso em Santa Catarina: memórias e desafios de um percurso em constante construção. In: CAMARGO, César; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs). **Terra e alteridade: Pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, Cap. 11, p. 141 - 157.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e abertura: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir et al (Org.) **Ensino Religioso na Educação Básica** Fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

POZZER, Adecir. A alteridade e a religiosidade do aluno na aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs.). **Terra e Alteridade** Pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, Cap. 13, p. 241 - 248.

SIMONI, Josiane Crusaro. **Territórios formativos em Ensino Religioso não confessional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2019.

SIMONI, Josiane Crusaro; STANQUEVISKI, Claudemir; ZILLOTTO, Alcione. Ensino Religioso na escola pública: Experiências pedagógicas no ensino fundamental. In: DICKMANN, Ivo; LAZAROTTO, Aline Fátima (Orgs.). **Educação e Sociedade: temas emergentes**. Volume 3. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. P. 162 - 178.

PROFESSOR, UM (NÃO) LEITOR? UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR-LEITOR EM MÍDIAS VIRTUAIS

Lillian Gonçalves de Melo

Introdução

Nesta pesquisa investiga-se o discurso midiático numa abordagem da Análise do Discurso (francesa) e da História da leitura. Para isso, analisa-se os discursos midiáticos, produzidos no período de 2009 a 2013, que possuem professores como seu público leitor. A escolha por essas mídias justifica-se pela sua abrangência nacional e também por serem um veículo de informação de fácil acesso. Escolheu-se essa temática devido à efervescência das discussões sobre a relação do professor com a leitura e os baixos índices de leitores no Brasil.

Outrossim, trabalha-se com a temática da leitura como construtora de sentido nos diversos espaços sociais. Essa proposta pauta-se em uma teoria não subjetiva da leitura, conforme propõe Pêcheux (1969), que trata a leitura como uma prática social. Busca-se também um diálogo com a história da leitura à luz do que Chartier (2002) propõe sobre a relação entre os valores e as representações construídas historicamente acerca da leitura. Para análise e discussão dos discursos midiáticos, foram adotadas as discussões de Charaudeau (2008; 2012), por considerá-lo como um analista do discurso que concebe a mídia como uma instância de produção que possui capacidade de gerir e influenciar o comportamento dos indivíduos.

A escolha pelos discursos de mídias virtuais sobre o professor-leitor explica-se por duas razões: a primeira é o impacto dessas mídias na sociedade, que funciona como um espelho que irá definir o certo e o errado; e a segunda é o lugar do professor na sociedade, visto como um sujeito social institucionalizado, que detém saberes e está inscrito historicamente. Dessa maneira, a mídia utiliza o caráter ideológico do discurso para representar o perfil do professor necessário para o contexto social e, por meio das mídias virtuais, usa diversas estratégias discursivas para construir esse perfil e implantá-lo nos interlocutores.

Procedimentos metodológicos

O interesse pelas mídias virtuais deve-se a sua influência e fácil acesso no contexto hodierno, motivada pela expansão das tecnologias de informação e comunicação. Além disso, é notório perceber que há muitos discursos voltados para a temática da leitura relacionados principalmente ao professor-leitor, porque o docente representa um sujeito institucionalizado, que está no ambiente escolar para formar leitores. Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que, por ensinar a ler, o professor também é um leitor.

A coleta do corpus ocorreu em forma de pesquisa via Google, com a finalidade de selecionar os discursos voltados para a temática do professor-leitor. Foram escolhidas as mídias institucionais, ou seja, as mídias que representam instituições credenciadas para produzir discursos relacionados à educação. Assim, após a pesquisa e leitura das mídias, foram selecionadas as seguintes: Portal do Professor (três discursos); revista Educação (dois discursos); revista Leitura Crítica (dois discursos), revista Época (um discurso); jornal Estadão (um discurso); Blog do professor Ezequiel Theodoro da Silva (um discurso); Blog do professor Rudá Ricci (um discurso); Blog do professor Hernane Freitas (um discurso). Para a realização desta pesquisa, adotou-se uma abordagem metodológica exploratória e descritiva, porque o objetivo é descrever e explicar as estratégias utilizadas no discurso de mídias virtuais para reportar o perfil do professor-leitor.

Leitura e leitor sob o viés da teoria do discurso

Pêcheux (2014) pauta-se em uma teoria não subjetiva da leitura, na qual a língua não é transparente, devido à multiplicidade de sentidos, construídos durante as práticas de leitura numa dada formação discursiva. De forma análoga aos postulados do autor, Possenti (2001) afirma que há duas vertentes nas quais a AD situa a questão da leitura. A primeira remete à investigação do dispositivo social de circulação dos textos, sem se preocupar com a noção de sentido. Essa vertente aborda o controle dos meios de circulação do espaço privilegiado do discurso, porque, de certa forma, há um controle institucionalizado, em que há uma seleção de temas e gêneros relacionados aos sujeitos e aos espaços de circulação.

É possível citar, por exemplo, a revista Nova Escola, da editora Abril, que seleciona temas relacionados à Educação Básica, e possui como espaço de circulação o ambiente escolar. Essa revista constrói seu discurso direcionado para professores e estudantes de licenciaturas, visto que discute temas de todas as áreas de ensino e propõe práticas pedagógicas. Nessa primeira vertente, elencam-se os espaços de circulação dos textos, evidenciando o

controle. A revista Nova Escola, por exemplo, não faria uma discussão sobre o Ensino Superior, visto que o seu espaço de circulação é destinado aos profissionais da Educação Básica.

Já a segunda vertente proposta por Possenti (2001) é aquela que privilegia o sentido e se baseia na proposta de Pêcheux (segundo a qual a leitura não é subjetiva), porque considera a leitura como ancorada em materialidades discursivas, em lugares de materialização ideológica, pautada na realidade sociohistórica. Nessa perspectiva, o sentido da leitura é construído de acordo com as condições de produção, pois parte-se da concepção de leitura como prática social. Assim, “a leitura não é a leitura de um texto como texto, mas como discurso, isto é, na medida em que é remetido às suas condições, principalmente institucionais, de produção.” (POSSENTI, 2001, p. 34).

Para Possenti (2009, p. 17), não há leituras individuais e sujeitos individuais que leem como querem, mas “grupos de sujeitos que estão situados em determinada condição, que leem como leem porque têm a história que têm.”. Esses sujeitos são um efeito da história e da linguagem. Dessa forma, tem-se a noção de um leitor que seja compatível com o sujeito que produz o discurso. Essa noção é diferente da proposta pela pragmática, que considera o sujeito como origem do discurso e do sentido. A leitura, na perspectiva do discurso, é concebida como uma prática de linguagem, na qual o sentido é construído, mesmo filiado a uma formação discursiva. Os sentidos e os sujeitos não são totalmente determinados nem indeterminados, eles resultam dos modos como as relações são estabelecidas nas práticas de linguagem.

Nos discursos midiáticos analisados nesta pesquisa, por exemplo, percebe-se a construção desse sentido nos vários momentos em que se parte de um pressuposto para compreender o dizer do discurso, que, em alguns casos, está implícito ou hipotético, com em “Professores precisam gostar de ler” (Jornal do Professor – 08/08/13). Nessa mídia, é evidente a construção do significado de que os professores não gostam de ler. Porém, o leitor também pode construir o sentido de que os professores leem (fator necessário para o exercício da profissão), mas que não são considerados como leitores porque não gostam ou não sentem prazer nas práticas de leitura. Nota-se também que a função dessa mídia não é apenas fazer uma afirmação, mas realizar uma crítica aos professores e demais indivíduos da sociedade brasileira que ainda não são leitores.

Não é possível distinguir as condições de produção das de recepção do discurso porque ambas estão relacionadas. O discurso não é construído sem que se tenha uma intencionalidade, um interlocutor-alvo. Mas, os momen-

tos de leitura e de escrita são distintos, porque, no momento da escrita, o leitor já está inscrito, e no da leitura, ele interage com o autor do discurso. A leitura, nesse contexto de produção, não é decodificada, mas construída a partir da interação entre os interlocutores, o que se dá no espaço discursivo.

Chartier (2002) afirma que, na Idade Média, a leitura era controlada pelos representantes da igreja. Havia uma leitura que, ao mesmo tempo em que era controlada, era desejada pelos ouvintes (nessa época, a leitura era feita de forma oral para os interlocutores). A escola também representa um ambiente institucionalizado e controlador da leitura, porque dita aquilo que deve ser lido pelos alunos. Porém, com o advento da tecnologia, esse “controle” da prática de leitura tem sido mais difícil de ser controlado pela escola.

Para Foucault (1998), esse controle é exercido através da imposição sobre a materialidade, porque os enunciados devem ser considerados como uma prática discursiva, a qual, por meio de sua relação com determinada formação discursiva, é definida como um conjunto de regras que controla sua produção. Nas mídias virtuais analisadas nesta pesquisa, é possível notar que a construção de sentido do discurso midiático ocorre no momento em que elas representam a relação social, vez que, ao tratarem sobre o professor – uma profissão conhecida e de suma importância para a formação educacional de qualquer indivíduo –, procuram reportar a realidade através de uma imitação da realidade. Isso desperta a atenção do leitor para a ler o discurso midiático, para construir sentidos e valores.

As práticas de leitura possibilitam o movimento do sujeito-leitor, de modo que ele aproveita essa mobilidade para produzir sentido para aquilo que não havia sido dito. A instituição escolar, por exemplo, controla as possibilidades de fazer sentido, pois distingue a leitura correta da leitura incorreta, estabelecendo a hipótese de que os sujeitos podem produzir sentidos que não existem. Nos discursos midiáticos analisados neste trabalho, percebe-se uma definição das práticas de leitura que devem ser realizadas pelo professor para que ele seja considerado um professor-leitor, como ler no mínimo três obras literárias, ler por prazer, ler para motivar os demais alunos a lerem.

Os discursos das mídias: um simulacro da realidade

Adota-se, neste trabalho, a concepção de mídia proposta por Charaudeau (2008; 2012), para quem a linguagem não é transparente, mas construída a partir das relações ideológicas, históricas e sociais entre os sujeitos. O autor define a mídia como uma instância que possui a capacidade de gerir e influenciar os comportamentos dos indivíduos que vivem em sociedade, que deve dotar-se de meios restritivos, como regras de comportamento, normas e sanções.

Charaudeau (2012) aborda a mídia como um suporte organizacional, que inter relaciona as noções de informação e comunicação com o intuito de integrá-las para serem o objeto das atenções no contexto social. O discurso da informação estabelece vínculos com o social. É preciso, porém, compreender qual é o papel da mídia frente a esse discurso de informação, que possui um “poder” relevante como construtor identitário frente ao social. No caso em estudo, qual é o perfil de professor-leitor reportado pelas mídias virtuais?

A escolha pelo estudo dos discursos midiáticos também se justifica pelo poder ideológico que a mídia possui, uma vez que a construção de sentido de seu discurso ocorre no momento em que o mesmo representa a relação social. Além disso, o acesso ao discurso da mídia é fácil para qualquer sujeito, porque está veiculado tanto na internet, quanto nos programas de televisão, jornais, revistas, entre outros veículos de informação.

Para Charaudeau (2012), a mídia é como uma empresa que fabrica informação, é uma “máquina midiática”. Ele questiona qual é a finalidade de informar, para quem informar, o que informar, em quais circunstâncias informar. Para ele, as mídias formulam posições que devem ser instituídas no social. Sempre que um discurso é veiculado na mídia, ele é construído a partir da relação com o outro, porque está inserido em uma dada formação discursiva. Assim, o sentido é construído a partir da representação ideológica e histórica do discurso. De acordo com o autor, os termos informação, comunicação e mídias são palavras de ordem no discurso da modernidade.

Mas torna-se necessário não fazer referência a essas palavras como se elas fossem sinônimas, porque elas apresentam algumas distinções. A informação e a comunicação são fenômenos sociais, enquanto as mídias são compreendidas como “um suporte organizacional que se apossa dessas noções para integrá-las em suas diversas lógicas – econômica (para viver uma empresa), tecnológica (estender a qualidade) e simbólica (servir à democracia cidadã)” (CHARAUDEAU, 2012, p. 15).

A mídia utiliza o mundo econômico, político e social. Nesse mundo de pluralidades, ela funciona como um veículo de informação que regula as trocas sociais dos indivíduos. Tratar do discurso midiático é mais difícil do que tratar do discurso político, por exemplo, porque a mídia, ao mesmo tempo em que manipula, tem a pretensão de se definir contra o poder e a manipulação. Cabe ao pesquisador não ser enganado pelas “falsas aparências” do discurso midiático. Essa manipulação da mídia mostra a complexidade do discurso. No momento de construção da informação, é necessário estipular quem será o manipulado, ou seja, quem será o alvo da informação. Charaudeau (2012) destaca que o poder da informação aumenta à medida que há um maior grau de ignorância por parte do manipulado.

Charaudeau (2012, p. 20) diz que as mídias não são “mais do que um espelho deformante, ou mais ainda, são vários espelhos deformantes ao mesmo tempo [...], um fragmento amplificado, simplificado, estereotipado do mundo.” O discurso midiático possui uma posição central, pois pretende persuadir, seduzir o sujeito, a fim de corroborar para que o discurso midiático mantenha uma estreita relação com o imaginário do poder que a autoridade lhe confere. Todo e qualquer discurso depende do seu interesse social; cada prática comunicativa provém de dados da situação de comunicação.

Nos discursos analisados nesta pesquisa, por exemplo, há essas regularidades comportamentais quando os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3 são relacionados às práticas de leitura dos professores enquanto leitores. Os interlocutores dessas mídias virtuais constroem sentidos através dessa representação da realidade, tendo em vista que as pesquisas de instituições possuem credibilidade para dizer se o professor é leitor ou não.

No discurso midiático, foco deste trabalho, há essa troca entre os sujeitos inscritos no discurso, que é definida por meio da marcação de aspas (discurso citado) ou do discurso de relato da identidade dos parceiros que possuem uma posição social que possibilita a sua credibilidade e inscrição no discurso. Esses sujeitos são apresentados inicialmente pelo caráter social e econômico que exercem. Por exemplo: “Doutora em Teoria Literária, com graduação em letras e em pedagogia, a professora e pesquisadora da Universidade de Passo Fundo (RS), Tânia Mariza Kuchenbecker Rösing, coordena o Centro de Referência de Literatura e Multimeios da instituição” (Portal do Professor – 18-05-2010). Essa apresentação ocorre em muitos discursos analisados neste trabalho. Acredita-se que a mídia inicialmente apresenta os sujeitos envolvidos no discurso para, em seguida, trazer o dizer desses sujeitos em forma de discurso citado ou de relato.

A partir dessa apresentação do sujeito, os interlocutores avaliam a credibilidade pelo dizer e atribuem a responsabilidade desse dizer a esses sujeitos institucionalizados que estão inseridos no discurso midiático. A condição de finalidade é compreendida como o fato de que todo o ato de linguagem é ordenado em função de um objetivo, de uma expectativa de sentido, que é construída através da troca de informações.

A condição de finalidade possui quatro tipos de visadas que geralmente são combinadas entre si. A primeira refere-se à visada *prescritiva*, que é compreendida como o “fazer fazer”, ou seja, persuadir o outro a agir de determinada maneira. A segunda é *informativa*, que é o “fazer saber”, isto é, possibilitar ao outro um saber que ele não possui. A terceira é a *incitativa*, que é o “fazer crer”, ou seja, fazer com que o outro acredite que aquele saber é verdadeiro. E, por último, tem-se o *páthos*, que é o “fazer sentir”, ou seja, provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável. Assim, o discurso midiático, devido à sua finalidade, além de possuir a função primordial de informar, está entrelaçado pela ideologia e pelo caráter persuasivo, cujo objetivo é informar, construir conceitos e determinar atitudes e opiniões.

Quando o discurso midiático - coletado nesta pesquisa - aborda o “novo formador” em “Pesquisa revela que professores são as figuras que mais influenciam a formação de leitores, mas os próprios docentes ainda estão no processo de aprender a gostar dos livros” (Revista Educação – 30/04/12), nota-se que não há apenas o interesse de informar esse fato, mas também de construir um sentido de que foi constatado que os professores estão passando por um processo de mudança, de construção do perfil de leitor, característica que até o momento não possuíam.

Além disso, há também o caráter de construção do perfil proposto pela mídia, que, ao mesmo tempo em que “elogia”, reporta a mudança social do professor como aquele que é o principal formador de leitores, característica que antes (segundo dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2 – 2008) era exercido pelas mães ou figuras femininas, as avós, por exemplo.

Já a categoria propósito é compreendida como “a condição que requer que todo ato de comunicação se construa em torno de um domínio de saber, uma maneira de recortar o mundo em universos de discurso tematizados.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 69). A categoria dispositivo, por sua vez, diz respeito à construção particular que o ato de comunicação cria de acordo com as circunstâncias materiais em que se desenvolve. Nesse caso, definem-se os lugares físicos e os canais de transmissão que serão utilizados.

No discurso midiático, o dispositivo também está relacionado à construção da montagem cênica de forma estratégica para simular a representação da realidade. Em relação a isso, constatou-se, nos discursos analisados neste trabalho, que, em alguns momentos, essa representação cênica da sala de aula é uma forma de envolver o interlocutor na encenação imagética, que é comum no cotidiano de qualquer indivíduo que já frequentou o ambiente escolar, como se pode ver na seguinte mídia:

Em uma sala do 7º ano do ensino fundamental na década de 1990, a professora de português pediu que cada aluno escolhesse um livro de seu interesse para ler. Ao final do processo, propôs exercícios aplicáveis para qualquer obra que os alunos tivessem escolhido. Esse ritual, que se repetiu ao longo de todo o ano letivo, é uma memória que marcou Thaís Granato, hoje veterinária. (revista Educação – 30/04/12)

Nota-se que essa prática representada através dessa imagem cênica é corriqueira numa sala de aula é comum para os interlocutores, o que facilita a construção do sentido, bem como a afinidade com a temática discutida, despertando no interlocutor uma “emoção”, característica que é explorada pelo discurso midiático. Charaudeau (2012) define os dados internos aqueles que remetem às restrições discursivas de todo ato de comunicação, pois se referem ao conjunto dos comportamentos linguageiros esperados após a percepção dos dados externos da situação de comunicação. Esses dados possuem três espaços de comportamentos: o espaço de locução, o espaço de relação e o espaço de tematização.

O espaço de locução é aquele em que o sujeito deverá resolver o problema da tomada da palavra. Nesse espaço, ele argumenta e se impõe como sujeito, além de identificar e persuadir seu interlocutor. Nos discursos midiáticos analisados, isso ocorre através da inserção de sujeitos institucionalizados, como pesquisadores, doutores e profissionais da área. No espaço de relação, o sujeito constrói sua identidade de locutor e de seu interlocutor, estabelecendo as relações de contrato no ato linguageiro, em que o sujeito falante estabelece as relações de exclusão ou de inclusão, de força ou de aliança, de agressão ou de convivência com o interlocutor.

Quando o discurso é construído, possui uma intencionalidade. Embora no discurso midiático não seja possível controlar quem serão os interlocutores, estes são construídos tomando-se como base um público-alvo. Os discursos analisados neste trabalho, por exemplo, possuem como público-alvo os professores, porque há discussões que se referem ao perfil, às práticas e à conduta docente esperada por esses profissionais. O espaço da tematização, segundo Charaudeau (2012, p. 71), é aquele em que se organiza “o domínio

(ou domínios) do saber, o tema (temas) da troca, sejam eles predeterminados por instruções contidas nas restrições comunicacionais ou introduzidos pelos participantes da troca.”.

Discussão e análise dos dados

Os discursos a seguir são analisados a partir dos estudos de Charaudeau (2008), que trata os modos de dizer como categorias da língua para ordená-las em função das finalidades discursivas. Tais categorias remetem a estratégias que o locutor utiliza para produzir e construir sentido para o seu discurso, a fim de persuadir seus interlocutores. O autor classifica esses modos de dizer como descritivo, narrativo, argumentativo e enunciativo.

O modo enunciativo refere-se a uma função particular na organização enunciativa, e sua vocação é dar conta da posição do locutor com relação a seu interlocutor. Ele resulta na construção de um aparelho enunciativo e intervém na apresentação dos demais modos. As mídias aqui analisadas apresentam a posição do locutor ao discutir o perfil do professor como um leitor ou um não leitor. Vejamos, por exemplo, a mídia da revista *Leitura Crítica*:

Ocorre que durante a sua trajetória de formação na universidade, os professores parecem ler cada vez menos, sendo geralmente alimentados por retalhos de textos xerocados e/ou então por uma avalanche de textos impossíveis de ler no tempo disponível para os seus estudos. (revista *Leitura Crítica* – 2011).

A posição do locutor nessa mídia é a de que os professores possuem pouca familiaridade com a leitura desde a sua formação acadêmica. Outro exemplo das mídias analisadas em que é possível perceber o modo enunciativo é no discurso da mídia da revista *Época* (11/09/2012), no trecho: “Os professores são os principais influenciadores nos hábitos de leitura dos brasileiros. Mas há indícios de que, no seu tempo livre, eles raramente abrem um livro, assim como a maioria dos brasileiros.”. Embora essa mídia esteja se referindo ao que foi constatado pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3* (presente nessa retomada interdiscursiva), a autora da mídia, Amanda Polato, deixa evidente para o leitor sua posição de que os professores - embora pratiquem leitura, não fazem dessa prática um hábito prazeroso. Essa concepção de leitor é percebida em muitas mídias virtuais analisadas nesta pesquisa.

Como o discurso midiático possui interesses que vão além do informar, visto que busca persuadir o leitor e construir um perfil, no caso em estudo, um perfil do professor como leitor ou não leitor, inicialmente, será demons-

trado o espaço de tematização, que exemplifica a escolha do modo de organização do discurso. Na mídia Portal do Professor (18/05/2010), há o modo enunciativo a partir do título: “A importância de ser um professor leitor”. Pressupõe se, portanto, uma ideologia indiscutível: a importância de o professor ser um leitor, pois é uma “verdade universal”, aceita por todos os leitores, e também uma exigência da profissão.

Charaudeau (2012), por outro lado, discute a necessidade de se perceber que a mídia trapaceia em sua mera decodificação do espaço social, porque é um simulacro da realidade, que tenta seduzir o sujeito leitor do discurso. Além de enunciar essa afirmação, na referida mídia, há uma predominância do modo argumentativo, pois busca convencer o leitor de que o relato discursivo é verdadeiro e verossímil, conforme se observa em:

Na visão da pós-doutora em Linguística, Letras e Artes Marisa Lajolo, nem todo professor lê por prazer e existem ainda os que não têm acesso à leitura. “Tenho a impressão de que grande parte da formação inicial e continuada oferecida ao professor o encaram mais como um ‘formador de leitores’ do que como uma pessoa que precisa ser formada como leitora”, avalia. Ela acredita que uma das melhores formas de trabalhar isso nos professores é buscar seu “histórico de leitura”. “O que leram, quando leram, do que gostaram, do que não gostaram, que experiências de leitura viveram quando eram crianças”, indica. (Portal do Professor – 18/05/2010).

Esse modo argumentativo é frisado com o discurso de relato. Nesse caso, a primeira operação desse tipo de discurso, denominada de citação. Segundo Charaudeau (2012), a citação ocorre quando o dito é relatado e marcado por meio de recursos tipográficos, como as aspas. O sujeito do discurso procura distanciar-se da responsabilidade pelo dizer no momento em que recorre ao discurso relatado (à citação), marcado por aspas, deixando transparecer para o seu interlocutor que ele não é o responsável pelo dito. Mas, ao mesmo tempo, há o pressuposto de que a ideia abordada no momento da enunciação pelo discurso relatado é a mesma defendida pelo autor - nem todos os professores são leitores. Além disso, há a defesa do conceito de leitor como aquele que lê por prazer.

O discurso de relato é utilizado para dar credibilidade ao modo argumentativo, a fim de despertar confiança no leitor, visto que os sujeitos citados possuem conhecimento para dizer o que dizem, observe:

Marisa afirma que aliar essa avaliação a discussões sólidas de questões de linguagem, de escrita e de leitura pode capacitá-los a trabalhar a leitura com seus alunos. Doutora em Educação, Eleuza Rodrigues Maria Barboza acredita que a leitura e a escrita são a base para a aprendizagem das crianças e dos jovens. Para ela, todos os professores, independentemente da

disciplina que lecionam, deveriam trabalhar com as habilidades da leitura e da escrita. (Portal do Professor – 18/05/2010).

No discurso acima, há o que Charaudeau (2012) denomina - integração, momento em que há uma terceira pessoa – no caso, o pronome “ela” – para integrar o dito de origem ao discurso. Há também os verbos que indicam modalidade, como “afirma”, “acredita” e “deveriam”. Percebe-se a polifonia de vozes de especialistas no assunto: a pós-doutora Marisa Lajolo e a Doutora em Educação Eleuza Rodrigues. Com isso, o autor institui um discurso de poder, que se impõe como autoridade, demonstrando a supremacia do sujeito que diz o que diz porque é conhecedor do assunto, uma autoridade que não proporciona ao público a contestação ou a reivindicação. Além disso, a autoridade presente nessa mídia traça propostas (com tom de conselho) para melhorar esse cenário de não leitores, conforme se observa em:

Para reverter esse quadro, além de melhorar a formação dos professores, Eleuza aconselha aliar recursos disponíveis, como a tecnologia, à leitura para conseguir bons resultados. “Em uma escola em que o professor pode contar com o computador e a internet, o dinamismo das aulas cresce e o ambiente motivador abre um leque grande de possibilidade de trabalho com recursos que enriquecem tanto o professor quanto os alunos e ainda facilita a comunicação que se estabelece entre eles”, conclui. Marisa Lajolo completa: “um professor, paradoxalmente, é um profissional que precisa ser conquistado para o exercício de suas tarefas”. (Portal do Professor – 18/05/2010).

O discurso da Doutora em Educação Eleuza, marcado pela presença das aspas, funciona como um conselho. Ela aborda o uso das tecnologias como um recurso para melhorar a formação dos professores. Há também o discurso da pós-doutora Marisa Lajolo, para quem o professor precisa ser conquistado para exercer suas tarefas, entre elas, a principal: ser um professor-leitor.

No espaço de relação, o sujeito constrói sua identidade de locutor e também a de seu interlocutor, estabelecendo relações de “contrato” no ato linguageiro, nas quais o sujeito falante estabelece relações de exclusão ou de inclusão, de força ou de aliança, de agressão ou de convivência com o interlocutor. Essas características discursivas são construídas a partir da interação social do sujeito com o mundo sociocultural, construindo o sentido da palavra a partir do discurso. É possível exemplificar esse espaço de relação: “Nada temos contra as imitações desde que os modelos sejam bons, mas no caso da leitura, os modelos deixam muito a desejar, repercutindo negativamente na condução das aulas” (revista *Leitura Crítica* – 2011).

O locutor mantém com interlocutor uma relação de aliança, porque escreve o discurso representando o “nós” (a sociedade), que se depara com a

realidade sociocultural dos professores, os quais repetem na sala de aula a maneira pela qual foram ensinados. Para Chartier (2011), os textos são portadores de sentido porque suas significações são constituídas pelas leituras que se apoderam deles.

A construção do locutor baseia-se em sujeitos institucionalizados no âmbito educacional, sejam pesquisadores, doutores ou professores da educação. Nos discursos midiáticos analisados, constantemente há o discurso de relato, porque os sujeitos institucionalizados participam, a fim de validar os efeitos de “verdade” do discurso. Acredita-se que, por serem discursos direcionados aos professores, torna-se necessário citar esses pesquisadores, ainda mais porque esses leitores não são convencidos tão facilmente. Observe outro discurso de relato com sujeitos institucionalizados.

Professora do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie e professora-colaboradora voluntária na Universidade de Campinas (Unicamp), Marisa Philbert Lajolo defende a necessidade de os professores serem ótimos leitores. “Quem não gostar de ler, melhor escolher outra profissão”, salienta a professora, que desenvolve pesquisas principalmente nas áreas de história da leitura e literatura infantil e juvenil. (Portal do Professor – 08/08/2013).

Percebe-se o desabafo da professora ao relatar que a profissão docente necessita de um professor-leitor. Não se trata de qualquer leitor. Um meio leitor, por exemplo, não resolve o problema do baixo nível de leitores do país, mas um professor que seja ótimo leitor, que faça da leitura um hábito prazeroso e cotidiano, que seja um multiplicador dessa leitura, sim. Outro destaque desse trecho é o sujeito responsável pelo dizer, uma professora renomada na área, que desenvolve projetos na área da leitura, que, por isso, domina o conhecimento e possui credibilidade para dizer o que diz.

Embora na mídia da revista *Época* haja a perspectiva de um modo descritivo, que é o de relatar a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3*, o teor do discurso é argumentativo, porque tentar persuadir o leitor para a consequência de não ser um professor-leitor, conforme se pode observar no trecho:

O Brasil ainda não é um país de leitores. Cerca de 50% da população não lê, quantidade maior do que a verificada em 2007, quando 55% se diziam leitores. Mas é preciso considerar que houve algumas mudanças na forma de conduzir as entrevistas entre uma edição e outra do estudo. O que mais afasta os brasileiros da leitura não é o preço dos livros ou a dificuldade de acesso e, sim, a falta de interesse. Por isso, a atuação de bons “professores-leitores” é estratégica. “Se o professor for um bom ‘marketeiro’ dos livros, ele consegue despertar o interesse dos alunos”, diz Zoara Failla. (revista *Época* – 11/09/2012).

Há no discurso uma asserção que possui o tom de denúncia, cujo objetivo é demonstrar para o interlocutor, de forma genérica, que o Brasil não é um país de leitores. Porém, o uso da palavra “ainda” possibilita a pressuposição de que há possibilidades de melhoria, de formar, no futuro, um país de leitores. Para isso, o professor-leitor deve ser um “bom marketeiro”, de modo a despertar em seus alunos o interesse pela leitura.

Na mídia da revista Educação, também há essa concepção, que pode ser vista a partir do título: “O novo formador – pesquisa revela que professores são as figuras que mais influenciam a formação de leitores, mas os próprios docentes ainda estão no processo de aprender a gostar dos livros.” (revista Educação – 30/04/2012). É evidente nessa mídia a concepção de que o professor ainda não é leitor, e que ele está passando por esse processo de mudança.

No que se refere ao modo enunciativo, ao componente da construção, o locutor exerce um comportamento delocutivo, porque se apaga no ato de enunciação e impõe ao outro (ao discurso da pesquisadora Zoara Failla, ou também de outros pesquisadores, mestres e profissionais da área da educação) toda a responsabilidade pelo dizer. Essa estratégia linguageira ocorre devido às formações discursivas já existentes em outros discursos produzidos pela pesquisadora. O locutor utiliza esse discurso na forma de relato, tornando-se apenas uma testemunha desse dizer, mas, por estar se referindo a uma pesquisa, seu discurso adquire um caráter verossímil.

A tomada da palavra nos discursos midiáticos analisados é exercida pelos sujeitos por meio do discurso citado (o que ocorre com frequência), estratégia que o locutor utiliza para não ser responsabilizado por esse dizer, e também para adquirir credibilidade junto ao leitor. É possível afirmar que, nas mídias analisadas, há uma predominância do modo argumentativo, devido à intencionalidade do discurso midiático reportar a pouca intimidade do professor com a leitura e, com isso, descrever para o leitor da mídia as práticas de leitura exercidas por alguns professores durante a profissão.

Cabe destacar que há outros modos do dizer, por exemplo, o modo enunciativo, o descritivo e o narrativo, sendo que os dois últimos não ocorrem com frequência. O fato de haver a predominância do modo argumentativo nas mídias aqui analisadas é condizente com os estudos Charaudeau (2012), ao explicar que o discurso midiático possui interesses que vão além da informação, uma vez que pretendem também formar e persuadir opiniões através de um simulacro da realidade.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender o perfil do professor-leitor reportado pelas mídias virtuais, no período de 2009 a 2013. Para isso, foram utilizadas as discussões da Análise do Discurso (francesa), que concebe a leitura como uma prática social, partindo do pressuposto de uma teoria não subjetiva da leitura, na qual o sentido é construído através de práticas de leitura que envolvem sujeitos sociais.

Após a análise das mídias virtuais coletadas foi possível identificar que o perfil de professor-leitor reportado é o de um leitor em construção, esse termo justifica-se pelo fato de algumas mídias afirmarem que não é possível generalizar a profissão docente, porque, sendo professor, não há como não exercer práticas de leitura, que são corriqueiras na profissão, como a leitura de uma ata, do livro didático, de bilhetes, entre outras.

O perfil de professor-leitor esperado pelas mídias, como aquele que lê por prazer, que domina um vasto arsenal de leituras, que consegue incentivar a formação de leitores, ainda está em processo de construção na profissão docente. Alguns discursos das mídias analisadas afirmam que o professor não é leitor porque o baixo nível de leitores no país não ultrapassa 50%, e que os docentes exercem a leitura meramente didática ou escolar.

Além disso, o baixo investimento em Políticas Públicas Educacionais que reduzam a carga horária de trabalho, melhorem os salários dos docentes e ofereçam mais oportunidades de formação continuada - que tenham como meta a formação leitora - é também um dos fatores que corrobora para a existência desse professor-leitor em construção. Outro fator primordial são melhorias nos cursos de graduação das licenciaturas, além de incentivos para continuidade dos estudos em mestrados e doutorados profissionais ou acadêmicos.

Nas mídias virtuais analisadas foram identificadas diversas estratégias para persuadir o interlocutor e formar opiniões, principalmente por meio do modo de dizer argumentativo e do discurso citado de pesquisadores, doutores e demais sujeitos institucionalizados, os quais possuem credibilidade em seus dizeres. Acredita-se que este estudo possa fomentar novas investigações que visem compreender e traçar estratégias relacionadas às relações entre o professor e as práticas de leitura.

Referências bibliográficas

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. França: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 77-106.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber**. 5.ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. (1969). **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; Hak, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux**. São Paulo: Unicamp, 2014. p. 61-161.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso? In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 19-30.

POSSENTI, Sírio. **Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

ZOARA, Failla (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=4095>>. Acesso em: 25 de fev. de 2020.

FAMÍLIA E ESCOLA EM INTER-RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM DOS DISCENTES: DESAFIOS A CONSIDERAR

Carlos Roberto de Sousa

Rosiane Alves da Silva

Introdução

Este artigo intitulado “Família e escola em inter-relações com a aprendizagem dos discentes”: desafios a considerar, objetiva compreender o papel da família na formação escolar e na aprendizagem de alunos da Educação Infantil. Esta pesquisa está alicerçada em revisões bibliográficas e em investigações realizadas por meio de aplicação de questionários com integrantes de família e professores de um Centro de Educação Infantil (CEI) no Município do Trairi, Ceará. O estudo nasceu com o intuito de responder o seguinte questionamento: qual o papel da família na formação escolar e na aprendizagem de alunos na Educação Infantil? E o estudo se firmou no seguinte objetivo geral: compreender o papel da família na formação escolar de alunos da Educação Infantil. Para Parolin (2007), citado por Soares (2010 p. 10), “a qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão será determinante para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as instituições.” Para alcançar resposta para o questionamento mencionado foram traçados os seguintes objetivos específicos: descrever o papel da família que participa da vida escolar do aluno; analisar a formação escolar de um aluno acompanhado (e não) pela família; discutir a função desse acompanhamento e como pode ser fortalecida.

Esse tema sempre despertou em mim uma curiosidade de escrita e de leitura, pois acredito que a família é o palco inicial em que a criança irá inicialmente se desenvolver e dá os primeiros passos em sua vida social, interagindo com o meio e formando sua personalidade. De acordo com Silva e Vieira Neta (2014, p. 55), “a participação da família na alfabetização da criança é de fundamental importância, pois é a primeira instituição que faz parte da vida da criança e é o fundamental agente de socialização, ocupa um lugar para toda a vida”.

Em adição, essa temática sempre despertou em mim bastante inquietação e curiosidade, pois, ao longo dos anos e com essa constante mudança na sociedade e na estrutura familiar tenho percebido a diferença de quando um aluno é acompanhado pelos pais e quando não é. Constantemente ainda percebo isso nos acontecimentos quase que diários ocorridos em e no ambiente escolar que leciono. Desta forma, surgiram outros questionamentos: como é a conduta da criança quando tem acompanhamento familiar? Qual repercussão na aprendizagem?

Encontramos na conjuntura atual, diversos modos de composição familiar, porém, sabemos que para a criança suas necessidades básicas e suas dependências não irão mudar, independentemente de como é formada sua família, que podem ser atendidas de modos diversos. Dias (2005, p. 210), citado por Soares (2010, p. 17), expõe que “embora haja diversas famílias desestruturadas, o importante é que a família reconheça o seu papel como educadora e propicie o apoio necessário para que haja o desenvolvimento do aluno em todos os seus aspectos”. É sabido que na sociedade existem diversas formas de composição familiar. Historicamente, só existia o modelo de família patriarcal, (pai, mãe, filhos). Hoje em dia, observamos famílias que são formadas só por mãe e filhos, só por pai que cuida dos filhos, formadas por duas mães ou por dois pais, formada só por avós. As formações são diversas e carregam consigo um peso e uma forma de educar, isso dependerá de diversos fatores, entre elas a forma como foram educados, condição financeira e ambiente social em que convivem.

Com efeito, leciono em uma escola localizada em um distrito de Trairi, desde 2017 e trabalhamos um projeto que aborda aspectos discutidos neste estudo. É uma escola pública e no calendário letivo da Secretaria de Educação tem um dia que é reservado para trabalhar a temática: o dia da família na escola. É um momento muito relevante em que realizamos diversas atividades direcionadas aos pais e aos alunos e isso contribui para a formação dos alunos, porque de acordo com Soares (2010, p. 8) “é muito importante para o desenvolvimento, a formação do educando e para a aprendizagem da criança, a participação e a afetividade dos pais no contexto escolar, de forma a apoiar, encorajar e estimular os filhos”.

Nesses momentos, percebemos que faltam alguns familiares e que o rendimento do aluno muda de acordo com o que é tratado na reunião, porque ele também participa e tem a oportunidade de expressar seu ponto de vista e de contribuir com a reunião. Conforme pontua Soares (2010), quanto maior for à parceria entre escola e família, mais positivos e significativos, serão os resultados da aprendizagem da criança. Nos relatórios bimestrais que elabo-

ramos, sempre registro como intervenção neles a presença da família na escola, pois acredito que é nessa relação que se estimula o aluno comprometido com o seu conhecimento, pois um aluno motivado, acompanhado pelos familiares poderá ser capaz de atingir seus objetivos, pois se sentirá amparado e desta forma terá apoio e ajuda em seu desenvolvimento. O que geralmente não acontece com um aluno que não é acompanhado, porque o mesmo não acredita ser capaz de fazer o que os outros fazem, se sente inferior e incapaz de obter os mesmos resultados, muitas vezes, se prende a ideia de não saber de nada e que para ele já é muito ter chegado até ali.

Em face ao exposto, consideramos relevante desenvolver uma pesquisa acerca dessa temática, porque, conforme destacam Matos e Vieira (2001), “a pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real”. O tipo de pesquisa escolhido foi o estudo de caso, porque, de acordo com Gil (1987, p. 47), compreendemos que “é uma prática simples, que oferece a possibilidade de redução de custos, apresentando como limitação a impossibilidade de generalização de seus dados”. Como exposto, a pesquisa foi desenvolvida em um CEI, sendo realizada por meio da aplicação de um questionário para docentes e familiares, que serão melhor caracterizados na metodologia.

O texto deste artigo está organizado em cinco seções. A primeira seção se refere à introdução, já exposta e a segunda é composta pela revisão de literatura e fundamentação teórica deste estudo. A terceira seção é expressa pela metodologia da pesquisa, em seguida, na quarta seção, encontram-se a análise dos dados, seguida das considerações finais, que é a última seção, que é acompanhada pelas referências bibliográficas que subsidiaram a realização desta pesquisa.

Família: seu papel e contribuição na formação do aluno

A família é o contexto e âmbito social de primeiro contato da criança com aspectos da sociedade, é a primeira instituição em que a criança está inserida. É nela que a criança vai receber os primeiros cuidados, ensinamentos e vivências, os quais serão a base que irá fornecer a criança subsídios para os momentos de aprendizagem em seu contexto social. É na vivência familiar que a criança irá se apropriar de seus primeiros conhecimentos, desenvolver determinadas capacidades, habilidades nos aspectos físico, cognitivo e emocional. Deste modo, de acordo com Içami Tiba (1998), citado por Pereira e Silva (2011, p. 7):

[...] a teoria Integração Relacional, o comportamento humano apresenta três níveis: 1. Nível biológico ou instintivo, que é regido pelos instintos característicos dos animais mamíferos; 2. Nível psicológico ou aprendido, que resulta da inteligência humana formando a base para o nível seguinte; 3. Nível social ou evoluído, que caracteriza a capacidade relacional do ser humano, visto que este é um ser gregário que vive em sociedade. Neste nível está presente a disciplina, a gratidão, a religiosidade, a ética relacional e a cidadania.

Entende-se que ao nascer à criança é guiada apenas por seus instintos, ou seja, é só o que lhe traz prazer ou não, com o tempo vai percebendo que precisa de outras interações para se desenvolver cultural e socialmente. Na perspectiva de Ferlin e Gomes (2008, p. 16), “a escola é uma das possibilidades de desenvolvimento, porque a experiência anterior à vida escolar é relevante para o desenvolvimento da criança. A experiência acumulada nesta fase anterior será trazida e irá influenciar no contexto escolar”. As experiências vividas pelas crianças antes de entrar no ambiente escolar não devem ser descartadas e nem durante o percurso escolar, o que aprendem em casa e no seu ambiente social de convívio, na escola eles vão enriquecer ainda mais esses conhecimentos para assim desenvolver seu aprendizado intencional e sistematizado.

De acordo com Tiba (1998), citado por Pereira e Silva (2011), a educação domiciliar está muito carente deste terceiro nível, pois já é muito difícil as famílias ensinarem o segundo, por conta de uma maior clareza do certo e errado que prejudica o estabelecimento de limites e responsabilidades, e a família não tem formação profissional para lidar com a formação escolar. Desta forma, as fragilidades na educação familiar favorecem uma relação de prazer e desprazer com o mundo, não há esforço e tudo aos filhos é permitido, sendo assim quando este filho se torna aluno não está preparado para as práticas de aprendizagem da escola que exige prontidão para as aulas. Para Vieira Neta e Silva (2014, p. 55), a família “[...] é a primeira instituição que faz parte da vida da criança e é o fundamental agente de socialização, ocupa um lugar para a vida toda”. A importância familiar está intimamente ligada com a aprendizagem do aluno e com o seu desenvolvimento, tendo em vista que ela estará relacionada em todos os seus aspectos aos pais ou outros componentes familiares que sejam responsáveis por ela.

Vieira Neta e Silva (2014, p. 56) afirmam que a educação começa bem antes da criança chegar à escola e a família possui um papel central nessa atividade. Deste modo,

O processo de aprendizagem ou aprendizado do indivíduo se dá com o contato com a realidade, com o meio e com outras pessoas que o rodeiam, situações nas quais vai adquirir valores, habilidades, informações para seu

desenvolvimento. A interação com outras pessoas vai contribuir para o desenvolvimento do aprendizado.

Identificamos recair sobre, em sua maioria, sobre a responsabilidade dos professores toda a responsabilidade de educar, percebemos determinados familiares relapsos e que acreditam que o dever da escola está além do que apenas ensinar, querem transferir para a escola a responsabilidade que é deles. Em determinadas situações afirmam que não sabem o que realizar com os filhos e esses, deveriam primeiro cuidar e deixá-los confiantes de sua capacidade e que podem se desenvolver na escola, situação essa que é preocupante.

Vemos atualmente muita violência contra professores, por alunos revoltados que não sabem o que querem que passam por diversas provações no cotidiano e não sabem como expressar seus sentimentos se não for por violência. Sendo assim, pontuamos que:

Família e escola devem manter parceria, pois, é através dela que a criança consegue desenvolver-se satisfatoriamente, expressando seus sentimentos, satisfazendo suas necessidades, interesses e desejos, reconstruindo um novo mundo. Portanto, é de primordial importância, que a família e a escola estabeleçam momentos de interação e discussão sobre a educação da criança ficando a cargo de cada um assumir suas responsabilidades e trabalhando em conjunto para que se obtenham bons resultados. (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 5).

Neste sentido, observamos que família e escola têm responsabilidades diferentes, porém, são complementares na aprendizagem do discente. É na família que a criança pode encontrar os requisitos necessários para prover seu desenvolvimento e sua aprendizagem, envolvendo aspectos físicos, psicológicos, afetivos, entre outras necessidades.

De acordo com Soares (2010, p. 4):

a família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal dos filhos, além disso, no seu interior são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade e afetividade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais e criados os valores morais.

Percebemos que o debate sobre essa temática é bastante recorrente, em destaque sobre a ausência de acompanhamento dos familiares nas atividades escolares, o que inclui, por exemplo, a violência de alunos com os professores, a falta de respeito, alunos fora de faixa, com dificuldades extremas de escrita e de leitura. De acordo com Chalita (2001 p. 20), citado por Soares

(2010, p. 5), “a família tem a responsabilidade de: formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. A família é um espaço em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces. O diálogo não tem preço”. Uma família presente conhece seu filho, percebe quando está com dificuldades e procura a melhor forma de ajudar, conversando com a criança conhecendo seus medos, a criança precisa se sentir amparada, protegida e cuidada. Desta forma, poderá se sentir apta a desenvolver-se e interagir com o meio e adquirir nesta interação outras aprendizagens intencionais. A família será para a criança sua base, onde necessita encontrar o refúgio e o apoio necessário para crescer e se desenvolver com liberdade para atuar como ser social, conhecedor de seus direitos e deveres.

De acordo com Félix (2008, p. 45), citado por Picanço (2012, p. 10):

A Família é, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade.

A família necessita, com isso, ser o “porto seguro” de uma criança, o lugar em que deveria encontrar todos os requisitos básicos para ter uma vida saudável e completa. Aprender no seio familiar os preceitos básicos de um bom cidadão, aprender a respeitar, ajudar o próximo, enfim, começar a ter noção de como se comportar em sociedade e assim, levar para escola um conhecimento para ser ampliado e incorporado no ambiente escolar e social em que ela conviva.

Infelizmente, na conjuntura atual de nossa sociedade, as nossas crianças estão cada vez mais, jogadas em uma sociedade sem perspectivas para a sua vida, na maioria das vezes, os pais não estão mais preocupados em repassar valores para seus filhos, acreditam que os bens materiais são mais importantes do que o carinho e a atenção, desta forma os filhos crescem sem ter essa base, assim fica para a escola papéis acumulados para desempenhar. Assim, a escola passa a ensinar e educar, o que sabemos que não dá para desenvolver dentro das condições que são dadas. Não sabemos, por outro lado, exatamente quais mudanças na sociedade culminaram em chegar nessa atual conjuntura, com essa condição familiar, o qual, não detém mais aquele contexto de cuidado, onde a criança se desenvolve, abriga-se e se sente amada e acolhida. Frente a isso, na subseção a seguir será compartilhada a metodolo-

gia da pesquisa de campo, para melhor compreender nosso objeto de pesquisa.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois de acordo com Minayo (2009, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Optamos pelo estudo de caso para realizar essa pesquisa, pois conforme Gil (1989, p. 79), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo; tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados”. Devido esses motivos, esse método foi o escolhido para abranger nossos objetivos, sendo eles estudados exaustivamente com a contribuição de nossos colaboradores.

Foi realizado uma pesquisa por meio da aplicação de um questionário com famílias e professores de um CEI do Município do Trairi, no Ceará em 2018. Para realizar este estudo, escolhemos uma sala do Infantil V, com 16 crianças, delimitamos a porcentagem de 50% dos familiares da turma para responderem ao questionário de pesquisa, no caso de 8 familiares. Esta turma foi escolhida por ser a fase final da Educação Infantil e que ingressarão no Ensino Fundamental. Escolhemos este ambiente, porque acreditamos que a Educação Infantil é uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento da criança, o momento em que está começando a formar suas relações e conviver com outras pessoas fora de seu convívio normal, assimilando outras descobertas para assim se desenvolver plenamente em todos os aspectos.

Já em relação os professores, aplicamos o questionário com todo o corpo docente do CEI, pois desejávamos compreender suas percepções em relação ao tema. O questionário para os professores foi composto por dez perguntas e para os familiares teve sete perguntas, todas abertas e subjetivas.

Em outro momento, eu já havia feito uma pesquisa com as pessoas que trabalhavam neste ambiente escolar, foi para minha graduação (Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará) e os sujeitos da pesquisa foram outros. Como existia essa aproximação facilitou o contato inicial para a coleta de dados. Ao falar sobre meu projeto, esclarecer os objetivos em uma visita para conversar com os docentes do CEI, todos foram bem receptivos e colaboram com o desenvolvimento desse estudo. Para preservar

a identidade dos sujeitos preferi nomeá-los e caracterizá-los com números (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10).

Sobre os familiares, fiz uma breve visita na casa de cada um, sob o direcionamento de professores e gestores da instituição de ensino, expliquei sobre meu estudo e solicitei a colaboração deles. Fui bem recebida e tive êxito na coleta de dados. Do mesmo modo que os docentes, também optei por identificar os familiares com letras (A, B, C, D, E, F, G e H), a fim de preservar a identidade deles e manter no anonimato o nome da instituição pesquisada. A aplicação dos questionários se deu por meio de visitas. Primeiro visitei o CEI, em um momento de planejamento coletivo, expliquei minha pesquisa, objetivos e como seria realizada. Os professores acolheram minha pesquisa com muito entusiasmo. Neste momento já estava com os questionários em mãos e entreguei para eles. Em relação aos questionários dos pais, fui na casa de cada um explicando minha pesquisa e seus objetivos, também já fui com o questionário em mãos e no momento em que abraçavam essa empreitada junto comigo já fazia a entrega do questionário e marcava uma data para o recolhimento do mesmo. Frente a isso, na subseção a seguir será desenvolvida a análise dos dados da pesquisa de campo.

Resultados e discussão

Abaixo serão apresentados os dados da pesquisa realizada para discutir a relevância do tema em discussão. Foram aplicados dois questionários um com os familiares de alunos compostos por sete questionamentos e outro aplicado com o quadro docente do CEI. Primeiro vamos analisar os dados coletados junto dos familiares e depois dos professores. Aqui eles serão identificados por familiares A, B, C, D, E, F, G, H. Os professores serão definidos como professor: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

O primeiro questionamento era referente ao que eles acreditam que contribui para a aprendizagem do filho, os familiares A, C, D, F, G e H disseram que “o acompanhamento familiar e dos professores, são de extrema importância, os conhecimentos aprendidos em casa pela criança no seu convívio também contribui para a aprendizagem dela. Sobre isso, Vieira Neta e Silva (2014, p. 55) ressaltam que “as crianças, quando chegam ao ambiente escolar, já trazem conhecimentos que são adquiridos no ambiente familiar”. Aqui é perceptível a importância que é dada aos conhecimentos prévios do aluno adquiridos no seio familiar. Os familiares B e E, salientaram que, “a participação da criança nos ambientes sociais, os conteúdos e jogos educativos, contribuem para uma aprendizagem significativa”.

Acreditamos que quando a família participa do processo educativo da criança, quando ela se interessa e se coloca como apoio, a segurança necessária para que a criança se sinta segura e assim se aventure no mundo do aprendizado que deve ser contínuo e satisfatório. Uma criança acompanhada pode aprender de forma mais completa e feliz. O segundo questionamento era referente à participação dos familiares na vida escolar do aluno. Sobre isso os familiares foram unânimes em dizer que participam desde levar e buscar todos os dias, como acompanhar nas tarefas e está acompanhando o que acontece no ambiente escolar. Isso fica evidente na fala do familiar A, quando diz “Sou bem presente. Vou deixar e buscar todos os dias, quando eu preciso me ausentar no horário por algum motivo o pai dela vai. Participamos de todas as reuniões, fico atenta a todas as tarefas, ela não vai para a escola sem atividade feita”.

O terceiro questionamento se referia à importância dessa participação na vida escolar do discente, os familiares também foram unânimes, ressaltaram que é fundamental, pois assim a criança se sente segura, importante e assim ela irá se dedicar mais ainda na escola. Sobre isso Marques, (2001) citado por Picanço (2012, p. 14) relata que:

Estudos recentes mostram que em vários países, nas últimas décadas, que se os pais se envolverem na educação dos filhos, eles por ora, obtêm melhor aproveitamento escolar. De muitas variáveis que se estudaram, o envolvimento dos pais no processo educativo foi a que obteve maior impacto, estado este impacto presente em todos os grupos sociais e culturais.

O quarto questionamento é referente ao papel da escola na aprendizagem da criança, os pais foram unânimes em suas respostas, colocaremos aqui duas respostas para representar todos os sujeitos entrevistados. O familiar A afirma que:

É na infância que se forma boas bases para o futuro. A escola é a segunda casa, então professores atentos, bem intencionados e com amor pela profissão, fazem de uma escola um lugar mágico, onde os alunos sempre querem voltar e estar, a escola é a continuação de boas maneiras aprendidas em casa e a base para a formação e educação, na qual, os pais podem dar.

O familiar D defende que: “é essencial para a formação de um bom caráter, principalmente na questão de conhecer e passar a respeitar as diferenças”.

O quinto questionamento é referente à relação estabelecida entre os familiares e a escola, deixaremos as falas dos familiares B, E e G: “Nossa relação é muito boa, sempre me informo como minha filha tem se comportado e evoluído, participo das reuniões, encontros e confraternizações e assim fico

por dentro de tudo que acontece durante o ano letivo”. (Familiar B); “Agradável e respeitosa sempre fui muito bem recebida e compreendida”. (Familiar E); e “Uma relação muito próxima, estou sempre atenta ao que acontece na escola, até faço parte do Conselho da Escola”. (Familiar G). Por essas falas fica visível a interação e a convivência que estas famílias têm na escola. Percebe-se que elas são participativas e que reconhecem que essa relação só vem diversificar e ampliar a aprendizagem de seus filhos. Quando a família participa, a criança sente-se mais segura para interagir e aprender.

A respeito dessas discussões, Picanço (2012, p. 14) defende que:

A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade.

Estamos de acordo com essa afirmação, escola e família devem “andar de mãos dadas” para que assim possam alcançar não só a realização no conhecimento das crianças, mas uma população e um mundo melhor. É por meio da educação que buscamos melhorar o mundo em que vivemos, pessoas mais educadas e conscientes são elas que fazem a diferença no mundo. O sexto questionamento se refere à relação dos familiares com os professores, sobre isso, selecionamos as seguintes falas: “Uma relação muito boa, porque já passaram também pela minha vida escolar e tenho uma admiração e respeito muito grande.” (Familiar F); “Muito boa, porque o diálogo com eles é frequente, procuro sempre me informar de como está o comportamento da minha pequena, se ela faz algo de errado, no outro dia já tento resolver com eles para que todos se sintam bem, também tento ver o lado deles, mesmo que para isso tenha que entristecer minha pequena, mas, até hoje tem dado certo.” (Familiar G).

A parceria entre escola e família deve ser constante até nos momentos que há discordância, pois assim, o resultado será sempre o aprendizado da criança. Isso se dá com uma boa relação que é gerada em todos os momentos que requer a interação família e escola. Sobre isso Soares (2010, p. 16) diz que “nos momentos de interação entre escola e família é preciso conceber que a capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às ideias emitidas e a flexibilidade para se receber as ideias que podem ser diferentes, mas complementares”.

É nessa interação escola e família que deve ser exposto o que tem acontecido com o aluno em sua vida escolar, seu aprendizado, suas dificuldades, para que, assim, sejam traçadas metas a fim de estabelecer um rumo para seguir e assim à criança se desenvolva. O sétimo questionamento pedia sugestões de como melhorar esse relacionamento, os familiares A, D e G falaram que a relação é ótima e não tem nada para mudar está dando certo essa parceria. O familiar C sugeriu que fossem marcados mais encontros entre pais, alunos e professores. Os familiares B e F sugeriram mais momentos de conversas, para ficarem ainda mais próximos dos filhos. O familiar E sugeriu a criação de um grupo por aplicativo para ficar mais fácil acompanhar o que acontece na escola em tempo real. Concluimos deste modo, que embora a relação esteja boa, isso não quer dizer que não possa ser melhor qualificada, ainda falta algumas lacunas para serem preenchidas nesta relação. Com o desenvolvimento da tecnologia podemos dispor de diversos meios para melhorar e facilitar ainda mais essa relação.

Geralmente os encontros família e escola acontecem bimestralmente, mas, pelas falas podemos concluir que ainda não são suficientes e também sabemos que muitas vezes, por algum motivo que foge do seu alcance o familiar não pode comparecer e nem mandar alguém em seu lugar, tendo em vista essa questão, seria interessante que a escola disponibilizasse um horário para receber aquele familiar em outro momento. Enfim, os meios existem, só resta que escola e família encontrem um momento para se reunir e definirem metas para percorrem por todo ano letivo. Para intensificar mais ainda a importância dessa relação foi aplicado um questionário com o corpo docente do CEI, composto por dez questionamentos trazendo a importância dessa relação e como sustentá-la.

Ao serem questionados sobre o que contribui para aprendizagem dos alunos, os professores responderam que diversos fatores são responsáveis, tais como: professores comprometidos e qualificados, um bom acompanhamento familiar e investimentos com qualidade por parte do governo. Sobre a relação família e escola foram todos enfáticos: “É fundamental para que essa aprendizagem ocorra de forma sólida e contínua, para que as crianças e adolescentes sintam-se seguros e autoconfiantes para desenvolver suas habilidades dentro do processo ensino-aprendizagem”. (Professor 1)

Sobre isso, Formiga (2007), citado por Vieira Neta e Silva (2014, p. 64), defende

pais e professores devem estar sempre unidos para que tenham alicerce em uma educação participativa e rentável psicologicamente. O importante não é apenas saber ler e escrever, mas formar e ser formado. Não podemos cul-

par e escolher um culpado. Devem se unir e trabalhar todos os juntos, refletindo na formação do sujeito e em seu futuro cultural e social.

Os professores foram questionados sobre como a família deve contribuir na aprendizagem dos discentes, todas as respostas são diretas e enfáticas a família deve estar presente em todo o processo, desde conteúdos trabalhados até a conduta que a criança tem dentro e fora da escola para que assim ela se desenvolva em todos os aspectos. O quarto questionamento se refere ao papel da família para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, para representar a fala dos professores transcreverei a seguir a fala da Professora 1, “A família tem que se sentir parte do processo e para isso precisa acompanhar o desenvolvimento da criança na escola e cooperar no sentido de complementar o conhecimento adquirido e dá uma boa educação familiar”. (Professora 1). Essas falas vêm para ressaltar nossa convicção de que professores comprometidos, pais presentes, alunos que se sentem mais acompanhados e valorizados, resultam em um recurso de extrema importância para desenvolver uma educação de qualidade, com domínio de aspectos críticos e reflexivos, uma escola mais envolvida e uma família mais presente durante todo o processo educacional dos alunos.

O quinto questionamento diz respeito à percepção sobre as diferenças em um discente que é acompanhado efetivamente pela família em sua aprendizagem para retratar as percepções dos professores e a seguir consta a fala da Professora 2, “A criança que é acompanhada é de longe a que consegue os melhores resultados. Sabemos que incentivo - lá é fundamental. Isso demonstra carinho, atenção e cuidado. E a criança percebe isso. Daí a importância de vivenciar todos os momentos de sua vida, quer seja em casa, na escola ou em qualquer lugar”. Conforme destacam Tristão e Custódio (2015, p. 3):

a família contribui para que ela possa se descobrir, se aceitar e sentir-se confiante em sua realidade, encarando as complexidades para adquirir novas aprendizagens. A escola possui atribuições de oportunizar a socialização entre os alunos, permitir que construam novos conhecimentos e dividam experiências pessoais, para que possam ampliar suas concepções, respeitando as crenças e a cultura dos outros.

Aqui é nítida a importância que essa professora dar a presença dos familiares no âmbito educacional, e o que isto pode significar na aprendizagem do discente. Sabemos que essa relação é de extrema importância e quando fortalecida trará benefícios para a escola e para a aprendizagem do aluno. O sexto questionamento se referia sobre quais são essas diferenças, para retratar a fala das professoras transcreverei as falas das Professoras 4 e 7 respectivamente: “Crianças acompanhadas pelos pais são mais disciplinadas, concen-

tradas e logo desenvolvem a aprendizagem”. (Professora 4). “Percebemos essas diferenças principalmente no comportamento que a criança apresenta. Por exemplo, se a criança participa da aula com entusiasmo e segurança com certeza ela é bem acompanhada diferente das crianças que apresentam um comportamento contrário.” (Professora 7). Como já foi dito, é perceptível quando uma criança não tem acompanhamento, pois, ela demonstra medo, insegurança, não traz as atividades feitas, tem dificuldade para assimilar os conteúdos, tendo em vista que em casa não conta com um reforço do que foi apresentado na escola.

Sobre isso, Picanço (2012, 41) ressalta que:

A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar. O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar. O envolvimento dos pais com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspectos pedagógicos e psicológicos dos seus filhos, com vista a melhorar, de modo efetivo, o seu desempenho escolar. A importância da participação ativa da família com a escola tem sido alvo de diversos estudos, tendo em conta fatores como o comportamento dos alunos em sala de aula e os problemas de adaptação. (PICANÇO, 2012, p. 41).

No sétimo questionamento indagamos sobre como deve ser fortalecida essa relação, para contemplar a fala dos professores citaremos a fala da Professora 5 “Essa relação deve ser fortalecida sempre através do diálogo constante, porque é preciso fortalecer essa parceria para atingirmos juntos as nossas metas. Podemos fazer isso por meio de encontros periódicos para discussões de temas relacionados a esse aspecto, apresentação dos resultados de forma sistemática e trabalhar projetos que envolvam toda comunidade escolar.

De acordo com Vieira Neta e Silva (2014, p.55) “a interação entre família e escola propicia o sucesso escolar dos alunos, as duas instituições devem trabalhar juntas para alcançar um bom desenvolvimento e crescimento do aprendizado da criança”. Na escola em que trabalho tem o Projeto “Interação família e escola: uma parceria que dá certo” as ações, desse projeto, são voltadas para trazer a família para mais perto da escola, e assim saber como está seu filho no processo escolar.

Esse momento na escola também nos mostra que muitos pais ainda precisam trilhar o caminho da confiança e do ensinamento para com seus filhos, pois em muitos momentos nos deparamos com aquela frase “Eu não sei mais o que fazer com ele”; ou, “Em casa ele não é assim”, enfim, precisamos que os pais sejam conscientes do seu papel para com seus filhos e a sociedade e a escola, desta forma a sociedade dará um grande passo rumo a uma

educação de qualidade, mais crítica e reflexiva, envolvendo a família no âmbito escolar. É isso que essa pesquisa buscou ressaltar é nessa interação que se qualifica ainda mais a relação ensino e aprendizagem, valorizando os pais distintos da família e da escola.

Questionamos também sobre as dificuldades que são apontadas para estabelecer uma relação proveitosa com a família dos alunos para retratar as respostas dos professores transcreverei as falas das Professoras 3 e 8 respectivamente: “A ausência dos pais na escola nos momentos solicitados e problemas familiares de vários tipos” (Professora 3); e “A principal dificuldade são principalmente as famílias desestruturadas, ficando difícil qualquer forma de relacionamento”. (Professora 8). Percebemos que as dificuldades são de vários tipos o que deixa a situação ainda mais agravante, a falta de estrutura familiar e provavelmente a falta de estudo dos integrantes da família deixa esse processo ainda mais difícil.

Questionamos também sobre as consequências desta relação não existir de forma consistente, aqui, relato a fala da Professora 10 que disse: “Uma das consequências é: as crianças apresentarem um rendimento muito baixo em relação a aprendizagem e outros problemas de cunho emocional, também podemos apontar a formação de alunos sem base, alunos rebeldes e sem nenhuma formação cidadã”. Conforme salienta Marques (2001, p.14), citado por Picanço (2012, p. 40), “a aproximação dos professores aos pais e o envolvimento destes no apoio educativo aos filhos pode contrariar aquela nefasta tendência, libertando o professor de exigências irrealistas e fazendo com que os pais voltem a assumir as suas funções tradicionais de primeiros educadores das crianças e adolescentes”.

Mais uma vez, é marcado como fundamental a participação familiar no seio escolar, é perceptível que pela atual conjuntura da sociedade e formações familiar atuais fica cada vez mais difícil encontrar famílias comprometidas nesse processo, incluindo também a própria educação familiar que as crianças não têm. Com isso, chegam nas escolas, crianças sem estruturas social, moral e muitas vezes psicológicas para lidar com o novo que encontram na escola. Por fim, questionamos como essas dificuldades podem ser superadas para responder esse questionamento, transcreveremos a fala da Professora 1: “Não depende só da escola, pois ela fica sobrecarregada. Essas dificuldades poderão ser superadas através da parceria entre escola e família que pode acontecer com a vivência de projetos que abordam temas relevantes para solucionar essa problemática”. A relação família e escola quando é existente e contínua torna o ato de educar mais fácil, o papel da escola é ensinar, da família é cuidar, educar, dar segurança e assim tornar esse ser

capaz de progredir e alcançar tudo que a caminhada até a idade adulta lhe proporcionar isso fica explícita nas contribuições de Stimieski (2010, p. 45) citado por Vieira Neta e Silva (2014, p. 57), quando diz que:

Família e escola, trabalhando juntas, têm a responsabilidade de transmitir normas e valores necessários para a formação do indivíduo. A responsabilidade maior é da família, pois deve estar constantemente em contato com a criança na fase da formação e do desenvolvimento. Tendo consciência da sua responsabilidade na educação da criança, a família não deve delegar essa responsabilidade para as instituições educacionais, já que as duas instituições têm que estar sempre em parceria para alcançar o crescimento e a inserção do indivíduo na sociedade.

A parceria necessita existir, mas torna-se necessário a separação dos papéis que cada um deve exercer para que assim não haja uma mistura de funções, tornando essa parceria confusa. Quando cada um reconhece seu papel fica mais fácil de exercer e cobrar do outro o que não estiver sendo cumprido. Definir os espaços de atuação também é primordial, os gestores da escola não devem interferir no papel dos pais e assim vice-versa, de acordo com isso, teremos uma parceria que como apontam os estudos e os diversos autores e estudiosos aqui citados trará resultados mais significativos, fazendo com que a sociedade possa dispor com futuros cidadãos mais competentes, educados, seguros e capazes para realizar ou assumir qual papel na sociedade em que vivem.

Considerações finais

Este estudo nos possibilitou perceber a importância da relação família e escola, como essa se torna primordial para alcançar melhores resultados na aprendizagem dos discentes. Para alcançar o propósito desta pesquisa, determinamos como objetivo geral: compreender o papel da família na formação escolar de alunos na Educação Infantil. Também determinamos três objetivos específicos: descrever o papel da família que participa da vida escolar do aluno; analisar a formação escolar de um aluno acompanhado (e não) pela família; discutir a função desse acompanhamento e como pode ser fortalecida. Com suporte destes objetivos foi possível comprovar que uma família que auxilia e acompanha seus filhos na sua vida escolar faz com que eles tenham mais rendimentos e melhores resultados em sua aprendizagem. A família necessita acompanhar esse processo, ser participativa nos eventos escolares passando para a criança noções básicas de respeito, amor e vivência na sociedade.

As crianças que, em geral, não são acompanhadas por seus familiares não têm o mesmo rendimento escolar que as demais que são, apresentam com-

portamentos diferentes, alguns são muitos inquietos, outros são extremamente tímidos. Os que são muitos inquietos, percebemos que eles têm esse comportamento a fim de receber a atenção que não tem em casa. Durante essa pesquisa percebemos que a relação família e escola na conjuntura atual da sociedade encontra-se distorcida, muitos pais não leva essa importância em consideração no que diz respeito ao acompanhamento escolar da criança, acreditam que é papel da escola, porém sabemos que a família necessita reconhecer seu papel e desempenhá-lo para não sobrecarregar as funções da escola e porque cada um tem papel distinto na formação dos discentes.

A pesquisa de natureza qualitativa, teve como sujeitos os professores do CEI e oito familiares de uma turma do Infantil 5. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionário, por ser um método mais fácil de trabalhar, principalmente porque os sujeitos não disponibilizam de muito tempo para realizar uma entrevista. Por efeito da escolha deste método, tivemos uma resposta rápida dos questionamentos que precisávamos para a pesquisa. O questionário para os familiares era composto por 7 questionamentos e dos professores continha 10 perguntas, o que possibilitou o alcance dos objetivos da pesquisa. Por meio das falas dos familiares percebemos o reconhecimento de algumas dificuldades para estarem presentes no ambiente escolar, porém, percebemos que eles reconhecem a importância de se encontrar nos diversos momentos que acontecem no âmbito escolar. Notamos que eles reconhecem que na escola os filhos terão a oportunidade para mudar de vida e ter um futuro melhor.

Os familiares também reconhecem a importância dos professores e que a relação entre eles deve ser mantida e fortalecida para que a aprendizagem venha acontecer e que seja em todos os aspectos da vida dos alunos. No que diz respeito à escola, os professores também reconhecem a importância desta relação, apontaram as dificuldades existentes para que isto ocorra e discorrem sobre como essa relação deve ser fortalecida. Percebemos também nas falas dos professores que a ausência do acompanhamento familiar faz muita falta para o desenvolvimento da criança e que é fundamental para que ele ocorra.

De acordo com o que foi exposto e debatido neste artigo, percebemos que a relação família e escola, é de suma importância para que a aprendizagem ocorra de forma significativa na formação dos alunos. É nessa interação que a criança encontra confiança para se desenvolver e adquirir as habilidades e competências inerentes para seu convívio tanto escolar quanto social e ter êxito no seu percurso de vida. Desta forma, faz-se necessário pensar em outros métodos e políticas públicas que insiram ainda mais a família dentro da

escola, tendo em vista que quando a família incentiva e acompanha, a criança poderá se sentir mais segura para participar de todos os momentos dentro da escola. Tendo em vista o sistema atual da educação brasileira percebemos que cada vez mais sobrepõem apenas para as escolas a culpa dos resultados ruins da aprendizagem dos alunos. Os resultados deste estudo evidenciam a necessidade ainda de estudos posteriores sobre a temática abordada nesta produção, a fim de serem compreendidas e discutidas dimensões que não puderem ser contempladas neste estudo.

Referências bibliográficas

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.176 p.

GOMES, D.; FERLIN, A. M. **90 ideias de jogos e atividades para a sala de aula**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2008. 152 p.

MATOS, K. S. L.de; VIEIRA, S.I. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 143 p.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2002.54 p.

PEREIRA, E.C.; SILVA, M.S.da. **O acompanhamento familiar no desenvolvimento educacional da criança**. 2011. In: **Só Pedagogia**. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2008-2019. Disponível na internet em: Disponível em: <HTTP: //www. pedagogia.com.br/artigos/desenvolvimentoeducacionaldacrianca/>.Data de acesso: 18 jun. 2018.

PICANÇO, A. L.B. **A relação entre escola e família- as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. Lisboa, 2012. (Relatório de Mestrado apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus). 152 p. <HTTPS: //www.comum.rcaap.pt>Data de acesso: Data de acesso: 18 jun. 2018.

SOARES, J.M. **Família e escola:** parceiras no processo educacional da criança. In: Planeta educação. com.br. In: Planeta Educação. 2010. Disponível em:

<www.planetaeducacao.com.br/artigos/parceirasnoprocessoeeducacional>.

Data de acesso: 18 jun. 2018.

TRISTÃO, M. C.; CUSTÓDIO, A. A. F. **Importância da família no processo de alfabetização nos primeiros anos da infância.** <[HTTPS://www.falaprofessor.2015.agb.org.br](https://www.falaprofessor.2015.agb.org.br)>. 2015. 12 p. Data de acesso: 18 jun. 2018.

VIEIRA NETA, E. S.; SILVA, D. R. M.. **Importância da família na alfabetização da criança.** In: **Revista Interação.** Ano X. Número 2. 2º semestre de 2014. <[HTTPS://vemprafam.com.br](https://vemprafam.com.br)>Data de acesso: 18 jun. 2018.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Anne Caroline Zancheta

Introdução

Todo ser humano quando recebe algum estímulo tem uma reação, esse estímulo pode ser tanto positivo quanto negativo ai que entra o nosso ponto de partida a afetividade. A relação professor-aluno não pode dissociar-se da afetividade, portanto nesse trabalho podemos proporcionar o entendimento das relações afetivas na sociedade escolar, buscando a influencia que a mesma traz à Educação Inclusiva, no aspecto sócio-afetivo. Podemos observar que o indivíduo com necessidades especiais teve uma situação de subalternidade ao longo da história, onde estava nítido as diferenças de direitos e funções sociais.

Partindo da problemática em que o desenvolvimento dos aspectos da afetividade pode contribuir com o aprendizado das crianças com necessidades especiais vimos que isto reflete na maturidade cultural e humana de uma sociedade que sempre estigmatizou o deficiente como um indivíduo excluído, cuja presença sempre ofendeu e perturbou a sociedade.

A presente reflexão justifica-se pelo fato de que nos dias atuais, a realidade não mudou muito, pois a sociedade estabelece uma ideia de relação de portador de deficiência com uma condição de inferioridade em relação as pessoas tidas como normais. Diante disso, vejo como necessidade a escolha do tema para assim diante de tal ideal proporcionar um diferencial de conhecimentos para formação dos profissionais para interação e convívio social fazendo uso da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse estudo, contei com a realização de uma pesquisa bibliográfica, tendo como principais autores: Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e outros. Portanto, o aluno especial envolvido em atividades rotineiras com um processo em conjunto com a afetividade tende a estabelecer grandes avanços no seu processo de ensino e aprendizagem.

Os educadores devem proporcionar mudanças de conceitos e construir uma reorganização escolar, usando a afetividade como possibilidade de

aproximação do nosso mundo sem excluir o mundo dos portadores de necessidades especiais, respeitando e trabalhando com as diferenças, preparando-os para uma perspectiva de vida atuante na sociedade democrática em que estão inseridos.

Fundamentação teórica

Partindo do pressuposto de que todo professor tem papel importante no desenvolvimento educacional de seu aluno, veremos o quanto importante é a afetividade na vida escolar do seu alunado e o que essa relação pode influenciar tanto positivamente quanto negativamente no desenvolvimento de ensino e aprendizagem das crianças, particularmente, as que necessitam de uma educação especial.

Vygotsky tem uma teoria marxista, na sua psicologia de desenvolvimento ele defende que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio de interação com o meio e com os outros indivíduos, no entanto podemos afirmar que a criança aprende tendo contato com o outro e o professor é um indivíduo primordial que promove este envolvimento, pois é na escola que eles possuem esse contato.

Vygotsky (1998, p. 54) destaca que,

A importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade.

Durante toda vida escolar o aluno, terá contato com uma comunidade escolar diversificada, o aluno convive com diferentes tipos de pessoas, e é através dessa troca de experiência que ele se constitui.

A escola possui um papel importante nessa interação com o meio pois é a partir da inserção da criança na vida escolar, principalmente tratando da criança com necessidades especiais que começa a surgir as primeiras tensões, pois não é de hoje que sabemos que o indivíduo portador de algum tipo de deficiência, que necessite de um atendimento especial é difícil de ser aceito pela sociedade. Diante desta questão podemos analisar, qual é o papel do professor e da escola para a reorganização da estrutura escolar?

Bourdieu (2010, p. 23) afirma que,

Para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A afetividade, muitas vezes, é confundida com amor e carinho. São vários, os autores, que atribuíram a importância da afetividade no desenvolvimento de ensino e aprendizagem das crianças, mas quem mais se destacou foi Henri Wallon (1879-1962), que em seus estudos não coloca a inteligência como sendo o primeiro aspecto para seu desenvolvimento, mas sim, um conjunto de três dimensões. Sendo elas: motora, afetiva e cognitiva.

Neste contexto, Wallon destaca que a afetividade esta sempre presente nas nossas vidas e é na relação professor-aluno que esta relação está presente e é como esta afetividade será conduzida que ela pode, tanto ser favorável ou contrária ao desenvolvimento do aluno que a recebe. Wallon (1989), destaca que: "As interações são uma via natural para o desenvolvimento e para a manifestação das emoções".

Piaget, também na sua teoria de desenvolvimento destaca a importância da afetividade, Segundo Piaget (1975, p.16), o afeto é essencial para o funcionamento da inteligência.

[...]vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão.

Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1995, p. 28) diz que "o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo".

Ainda sabemos que a afetividade se inicia na família, pois, a criança ao nascer, tem o primeiro contato com os membros familiares. Assim, podemos dizer que a família é, sem sombra de dúvidas, o alicerce e a base a ser seguida. Mas nem sempre esse padrão é seguido, porque, se a criança foi gerada, esperada, amada com o sentimento de afetividade, tende a ser uma criança que terá um desenvolvimento e aprendizagem melhor estabelecido do que aquela que vive em uma família desestruturada, principalmente em relação a afetividade. Uma criança educada num lar com desentendimentos, onde não

possui regras, terá mais dificuldades no desenvolvimento seja ele cognitivo, afetivo ou motor.

Mas e se tratando da criança com necessidades especiais, onde as vezes ao nascer a própria família a rejeita por possuir alguma deficiência que a dita sociedade não estabelece como padrão normal.

Marchand (1985, p. 93), traz que o educador e a escola necessitam trabalhar a afetividade e a respeito ao aluno com necessidades especiais. Ele diz que,

É, sobretudo o mestre que pode, mudando de atitude, provocar um aperfeiçoamento da relação afetiva. Toda pedagogia desta relação leva, pois, em última análise, a uma formação do mestre que se preocupe, principalmente, com o aspecto afetivo.

Diante desta afirmação notamos a importância da relação estabelecida entre professor aluno, é nessa relação que o aluno tende a se desenvolver intelectualmente, socialmente e culturalmente.

O professor pode também gerar desestruturação no indivíduo a qual se relaciona, podendo realizar grandes transformações dependendo da conduta do mesmo, esse estímulo afetivo pode ser tanto positivo quanto negativo.

Segundo Piaget apud La Taille (1992, p. 61),

O aspecto afetivo em si, não pode modificar as estruturas cognitivas embora, ele possa influenciar na mudança das mesmas, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Nessa perspectiva o papel da afetividade é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento.

Pode-se considerar que a família é o principal elemento encorajador da criança com deficiência, pois a mesma deve sentir-se amada, acolhida e respeitada inicialmente no seu convívio familiar, para assim ter auto confiança para posteriores experiências externas, mas sabendo que as vezes isso não é possível, então aí entra a participação da escola-professor. Muitos alunos encontram na escola o apoio que não recebe em casa, por isso a escola deve estar preparada e o professor sempre estar buscando novas estratégias.

Este sentir-se digno, gostar de si mesmo, acreditar em suas potencialidades, interfere no enfrentamento e na busca de soluções para situações-problema, inclusive encorajando o sujeito a ter iniciativa e ser criativo (DUPRET, 2002, p. 31).

Uma escola inclusiva vai além de proporcionar condições físicas para o mesmo, mas deve fortalecer o vínculo afetivo, aceitar e respeitar as diferen-

ças de cada um valorizando a condição humana, podendo todos juntos reelaborar uma sociedade, assumindo um compromisso de formação, sensibilidade e afetividade.

Para Ropoli,

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (ROPOLI, 2010, p. 9)

Afetividade sem dúvida é o agente principal das emoções, é como se fosse um reflexo do que se vive, nos humanos refletimos, vivemos e passamos para o outro aquilo que recebemos, ou seja o aluno que recebe amor, carinho, atenção tende a transmitir essas emoções para aqueles que os cercam, tornando assim melhor o seu desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Para Piaget, a afetividade e a razão são termos complementares: “a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”.

Vygotsky (1896-1934), acredita que o desenvolvimento do ser humano se desenvolve em: desenvolvimento real e afetivo, sempre esteve preocupado com aspectos do pensamento, porém questionava o dualismo, quando se refere que a psicologia tradicional peca em separar os aspectos intelectuais dos afetivos-volitivos. Vygotsky afirmava que “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”.

A afetividade nada mais é que a prática do amor carinho mútuo, respeito, atenção, são essas atitudes que servem como estímulo para um ensino e aprendizagem de qualidade, porque é nessa troca de afetividade entre professor-aluno que tem-se prazer em ensinar assim como o outro tem prazer em aprender, no que refere a educação especial isso vai além, pois o professor precisa saber das limitações de seu aluno, para assim manter uma relação harmoniosa, compreensiva e dialética.

É nessa inserção na cultura escolar que a criança vai desenvolvendo a constituição do seu eu. Vygotsky (1998, p. 54) destaca que,

A importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso

processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade.

Como já podemos observar a afetividade esta relacionada a emoção, e a ansiedade é uma forma de emoção, estudiosos defendem que essa se num nível alto pode prejudicar o desenvolvimento de ensino e aprendizagem, outros já dizem que essa, usada como estímulo para respostas esperadas tende a ajudar. Segundo (PINO,1980, p.130),

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser. Dentre esses acontecimentos as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes imprimido às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como qualidade das relações humanas, são as relações sociais.

Freire (1996, p. 96), deixa bem claro a característica do professor quando diz:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Podemos afirmar, de acordo com a citação do pensador, que o modo de agir do professor está diretamente ligado nas reações de seus alunos e na educação especial não é diferente, pois, um professor pode tanto contribuir para um pleno desenvolvimento da aprendizagem quanto matar a iniciativa do aluno em procurar se desenvolver quanto pessoa, de acordo com os estímulos que o recebem.

Ianhez e Nico (2002, p. 75) destacam que,

Não é necessário que os professores sejam especialistas em problemas de aprendizagem, mas é indispensável que todos os professores entendam as necessidades especiais dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Mas que estejam comprometidos com suas funções de facilitadores e orientadores dos alunos que estão na fase de construção de seus conhecimentos.

No entanto, é necessário que os professores realizem as intervenções necessárias e eficientes, que atendam a situação e características dos alunos para que eles possam ter um aprendizado de qualidade.

Ao observar o contexto de uma instituição de ensino onde surge os distúrbios de aprendizagem como a dificuldade na aquisição da leitura e escrita conclui-se que a escola é representada por uma comunidade de profissionais que devem estar atentos em perceber situações importantes que proporcione a renovação da prática pedagógica, focando nas situações onde o aprendizado está deficiente.

Neste contexto, quando o professor não possui conhecimento adequado sobre os problemas de aprendizado, acaba culpabilizando o aluno e assim complica, ainda mais a situação, pois o aluno com dificuldade de aprendizagem possui a autoestima fragilizada, sentindo-se incapaz de aprender.

Considerações finais

O presente estudo que teve como objetivo principal a compreensão dos processos desenvolvidos no ensino e aprendizagem das crianças com necessidades especiais, especificamente a relação professor – aluno relacionados a afetividade, deve ser uma prática constante sendo efetivada com harmoniosa entre docente e discente. Assim é possível construir novas práticas pedagógicas proporcionando uma educação plena para aqueles que necessitam de uma atenção especial.

As práticas pedagógicas dos professores devem ser construídas sob forma de motivação da afetividade do professor. Podendo estimular e colaborar para o ensino e aprendizagem de crianças com necessidades especiais, demonstrando que a missão do professor ultrapassa apenas “o ensinar”, mas possibilitar ao educando construções de ideais através de muito amor e afeto.

De acordo com as referências pesquisadas podemos compreender que os indivíduos considerados normais ou aqueles que necessitam de uma educação especial, se desenvolvem de acordo com os estímulos que o recebem e também em termos afetivos a atenção. O reconhecimento pode influenciar à solicitação da resposta esperada, podendo ser ela positiva ou negativa.

A relação professor-aluno é de suma importância para o ensino e aprendizagem pois o professor e a escola tem dividido o papel de cuidar da criança, um aspecto importante com relação a criança com necessidades especiais pois é na escola que muitos alunos encontram a perspectiva de serem pessoas críticas construtivas para viver numa sociedade que, por diversas vezes, o excluam.

Ao finalizar esse trabalho acredita-se que o professor deve ser o principal encorajador do seu aluno, trabalhando a afetividade, amor, carinho, pois só assim podemos demonstrar que a afetividade e a inclusão andam de mãos dadas, pois são nessas condições que exijam meios diversos de ensino e aprendizagem que a relação professor-aluno está cada vez mais interligada.

O trabalho de reflexão não finda aqui, mas abre perspectivas para estudos posteriores no que tange relação professor-aluno, podendo assim compreender as varias maneiras de melhorias para o ensino e aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

Estudos relacionados a vida escolar dos alunos com necessidades especiais, as práticas pedagógicas e principalmente as relações afetivas no contexto escolar, tende a buscar a compreensão da alteração da realidade da educação inclusiva, pois acredita-se ser a escola é o lugar concreto onde há a subjetividade e a identidade específica em relação a transformação social e política onde o aluno vive.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

DUPRET, Leila. **Identidade e auto-estima:** o entrelaçamento possível à educação da pós-modernidade. Rio de Janeiro, Revista Espaço, INES, n.17, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IANHEZ M. E; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece:** como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador.** São Paulo: Summus, 1985.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINO, Angel. **Afetividade e vida de relação**. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1980.

ROPOLI, Edilene Aparecida et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860>. Acesso em: 25 de agosto de 2011.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Aline Maria Barbosa Rocha: Professora de Inglês possui título de licenciado em Letras e de bacharel em Letras pela Universidade Federal da Bahia, especialização em Tradução pela Universidade Gama Filho e em Língua Inglesa pela Universidade Salvador (UNIFACS).

Ana Paula Lima Carneiro: Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN; Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto São Judas Tadeu; Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Doutoranda em Letras Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Atualmente é professora do Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Lattes Id: <http://lattes.cnpq.br/2099472506043511>. E-mail: anapaulalima2@hotmail.com.

Ana Paula Rabelo: Mestre e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (PPGL – UFC), professora e vice-coordenadora do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Coordenadora Voluntária do Projeto Residência Universitária e coordenadora do projeto de extensão Escola de Estudos Linguísticos da Unilab (EELU). Também é líder do Grupo de Estudos Críticos em Discurso e Sociedade - ATMOS. E-mail: anarabelo.p@unilab.edu.br.

Ananeri Vieira de Lima: Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN; Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto São Judas Tadeu. Atualmente é professora de Língua portuguesa, na escola Princípio do Saber. Lattes Id: <http://lattes.cnpq.br/3416595384044705>. E-mail: ananervieiraf10@hotmail.com.

Andréia Veridiana Antich: Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Feliz. E-mail: andreia.antich@feliz.ifrs.edu.br.
<https://orcid.org/0000-0002-7368-9510>.

Ângelo Brignol de Oliveira Thomazi: Acadêmico de Fonoaudiologia pela UFSM. Bolsista do Fundo de Incentivo de Extensão (FIEEX) da UFSM no projeto: O ruído nosso de cada dia: Fonoaudiologia e interdisciplinaridade na construção do conhecimento científico-cultural e na promoção da saúde. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1164-6718>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1414980997645445>. Contato: angelobthomazi@hotmail.com.

Anne Caroline Zancheta: Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Especialista em Educação Inclusiva, Legislação e Políticas Públicas – Faculdade Eficaz de Maringá – PR. E-mail: anne-zancheta@hotmail.com.

Antônia Suele de Souza Alves Pereira: Mestre e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (PPGL – UFC), professora e coordenadora do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Coordenadora do Projeto PIBID. E-mail: suele@unilab.edu.br.

Antônio Rafael de Queiroz Lima: Especialista em Mídias na Educação pela UERN; Especialista em Linguagem, Educação e Interculturalidade - UERN; Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Atualmente é professor de Língua Portuguesa na Escola Cidadã, Integral e Técnica Obdúlia Dantas, da Secretaria de Estado, da Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8910-2518>. Endereço eletrônico: rafael-lima.16@hotmail.com.

Beatriz C. Heimann: Licenciada em Pedagogia – Orientação Educacional e Magistério, Especialista em Gestão e Talento de Pessoas e Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, Mestra em Educação. Atualmente professora

tutora dos cursos de Pedagogia e Administração, modalidade EAD, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Canoas – RS.
E-mail: beaheimann@gmail.com.

Camila Baldissera :Fisioterapeuta graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialização em Saúde da Mulher pela AVM Faculdade Integrada. Especialização em Atenção ao Câncer na modalidade Residência pelo Hospital São Vicente de Paulo, Universidade de Passo Fundo e Secretaria Municipal de Saúde de Passo Fundo/RS. Mestre em Reabilitação Funcional pela UFSM. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana (PPGDCH) – linha de pesquisa: Audição e equilíbrio: diagnóstico, habilitação e reabilitação pela UFSM. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9531-842X>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5726101218028032>. Contato: ca.baldissera@hotmail.com.

Carlos Alberto Ramos Souza:Graduado em Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Professor de inglês no Colégio Integrado Monteiro Lobato e na Escola de Idiomas Hispano-Americana. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4321712678792153>. o.carlosramos@gmail.com.

Carlos Roberto de Sousa :Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Licenciado em Pedagogia e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras-Português (UNIASSELVI). Professor e Gestor Escolar na rede municipal de Ensino de Itapipoca-Ce. E-mail: carlos.roberto@uece.br

Cleci Elisa Albiero:Assistente Social, mestre em Serviço Social pela UFSC, Doutoranda em Serviço Social pela PUC SP; Professora do Curso de Serviço Social da Uninter e pesquisadora do GETFS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Formação e Sociabilidade / linha de pesquisa Formação, Identidade e Práticas profissionais.

Daniele dos Santos Silva: Graduada em Bacharelado em Humanidades, aluna do curso de Sociologia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: danysylva2010@hotmail.com.

Diego Moreno Redondo: Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorando em Linguística, linha de pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR-SP). ID Lattes: 7227840720947063. E-mail: dimoreno2@hotmail.com.

Elias Bezerra de Souza: Mestrando em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pedagogo, professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IDFAM Campus Lábrea. E-mail: eliasdesouza.bezerra@gmail.com.

Francisco Gomes da Silva: Doutor em Letras pela UERN. Mestre em Letras pela UERN; Especialista em Tecnologia Educacional pela FIP/UFPB; Especialista em Supervisão educacional pela FIP; Especialista em Língua, Linguística e Literatura, pela FIP; Licenciado em Pedagogia pela UERN; Licenciado em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa pela UFPB. Atualmente é professor - Colégio Técnico Dom Vital, Língua Portuguesa, no Ensino Médio; Professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Médio Obdúlia Dantas, da Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9034-5181>. Endereço eletrônico: franciskosilva@hotmail.com.

Francisco Marcos Alves: Licenciatura em Filosofia –UNICAP. Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia- UNIASSELVI. Especialista em Docência no Ensino Superior -UNIASSELVI. Mestre em Filosofia – UERN. Professor de Ensino Religioso em Escolas Municipais – Pombal/PB.

Gisele Massola : Doutora em Educação com ênfase na linha dos Estudos Culturais em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação, especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação e licenciada em História, pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico dos cursos integrados ao Ensino Médio em Produção de Áudio e

Vídeo, Meio Ambiente e PROEJA com ênfase em Cuidado de Idosos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)/Campus Alvorada (RS); e também professora tutora virtual dos cursos de licenciaturas, modalidade EAD, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/Campus Canoas (RS). Membro do Grupo de pesquisa: Estudo de linguagens e culturas. Linha de Estudos Culturais. Com interesses pelas temáticas de: cultura digital, inclusão digital, e usos das tecnologias digitais (<http://lattes.cnpq.br/6709675926406081>).
E-mail: giselemassola@gmail.com.

Herbertt Neves :Doutor em Letras (Linguística) pela UFPE, mestre em Letras (Linguística) pela UFPE e graduado em Letras pela mesma universidade. É professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na Graduação em Letras Língua Portuguesa e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Na UFCG, coordena o Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP-UFCG), projeto de extensão do PPGLE. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino (UFCG), do Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE-UFPE) e vice-coordenador do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI-UFPE). Tem interesse por pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, especialmente nas áreas de Gramática, História da Língua, Lexicologia, Linguística de Texto e Ensino de Português. E-mail: herbertt_port@hotmail.com

Jaime Martins da Silva :Licenciado em Pedagogia. Especialista em Docência no Ensino Superior e Inspeção Escolar. Mestre em Ciências da Educação – UDS – PY. Doutorando em Gestão da Educação – UDS – PY.
E-mail: jaimeprominas@hotmail.com.

Jerri Kallebe da Silva:Especialista em gestão de pessoas, acadêmicos do curso de pós graduação em concepções multidisciplinares em leitura do Instituto Federal de Santa Catarina, campus de Xanxerê, também acadêmicos do curso de pós graduação tecnologias para educação superior do Instituto Federal de Santa Catarina, CEA de Florianópolis.

Jonas Vieira do Nascimento: Graduando em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: jonas.vieiraa@gmail.com.

Josiane Crusaro Simoni: Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Professora de Ensino Religioso e História na Secretaria Estadual de Educação (SED/SC). Contato: josicrusaro@unochapeco.edu.br.

Josinaldo Trajano da Costa : Mestre em Letras pela UERN. Especialista em Língua, Linguística e Literatura pela FIP; Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Colégio Técnico Dom Vital e Professor Titular na SEEC-RN - lotado na E.E.E.F. Dr. Xavier Fernandes - PATU-RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3286-5650>. Endereço eletrônico: josinaldotrajano@hotmail.com.

Larissa Luft : Licenciada em Letras – Português/Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Feliz. Docente nos anos finais do Ensino Fundamental e gestora na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Bom Princípio/RS. E-mail: lariluft96@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0001-9284-7687>

Lilian Noemia T. M. Guimarães: Doutora e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco e licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Espanhola) pela mesma instituição. Foi tutora do curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil (UAB/E-letas). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST), atuando no curso de Letras. Tem interesse por pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Análise Crítica do Discurso e Linguística Aplicada. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPE-UFRPE) e do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI-UFPE). E-mail: lili-an.noemia@ufrpe.br

Lillian Gonçalves de Melo: Dra. em Linguística pela PUC-Minas. Professora do IFNMG. Esta pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado realizado na PUC/MINAS - sob orientação professora Dra. Jane Quintiliano.

Luciane Baretta: Doutorado em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Professora Adjunto no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5483-6538>.
E-mail: lbaretta@unicentro.br.

Magno Henrique De Medeiros Rodrigues: Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade do Seridó (FAS). Atualmente, é professor efetivo pela rede municipal e estadual da Paraíba.

Maria Regina Maia Oliveira Silva: Doutoranda do Programa de Ciências da Linguagem UNI-SUL, Palhoça SC. <http://lattes.cnpq.br/8593402379272193>.

Neuzair Cordeiro Peiter: Acadêmica do Curso de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Unochapecó. Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de Chapecó/SC. Contato: neuzair@unochapeco.edu.br.

Rafael Matielo: Doutorado em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5147-7293>. rafaelmatielo@ufu.br.

Raphael de Andrade Lima Amorim : Possui Licenciatura em Letras - Inglês/Português pela Universidade de Pernambuco (UPE) (2016); Possui Pós-graduação "lato sensu" em Língua e Literatura Inglesa pela Faculdade Frasinetti do Recife (FAFIRE) (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua e literatura Inglesa. E em 2019 iniciou o Mestrado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: raphaandradelima@outlook.com.

Ricardo Rios Barreto Filho: Professor do magistério superior da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando no Departamento de Letras, na área de língua inglesa, e ocupa o cargo de Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, é também líder do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI). Possui doutorado em Letras (concentração em Linguística) pela UFPE, mestrado e graduação em Letras pela mesma universidade. Foi professor assistente visitante na Jackson College (EUA), com

bolsa financiada pela Comissão Fullbright (2014-15), bem como professor do magistério superior da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), entre 2015 e 2019. Suas áreas de interesse são o ensino da Língua Inglesa, Português para estrangeiros (PLE), Sociolinguística Interacional, Impolidez e Linguística Aplicada. E-mail: ricardo.rios@ufpe.br

Rita de Cácia Bento Flores: Pós-graduada em Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Feliz. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil-ULBRA. Atua como gestora na Educação Infantil na rede municipal de São Sebastião do Caí/RS. E-mail: ritadecaciabf@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-7274-9761>

Rosiane Alves da Silva: Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede municipal de Ensino de Trairi- Ce. Especialista em Alfabetização e Letramento (UNIASSELVI). E-mail: annyalves07@gmail.com

Taciane Teixeira Borges: Professora de Inglês, possui título de licenciada em Letras e especialista em Língua Inglesa pela Universidade Salvador (UNIFACS).

Valdete Alves Valentins dos Santos Filha : Professora Associada do Curso de Fonoaudiologia e do PPGDCH da UFSM. Fonoaudióloga graduada pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Mestre em Fonoaudiologia - Distúrbios da Comunicação Humana pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Comunicação Humana da Faculdade de Medicina da Universidade São Paulo. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9397-5039>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3042191385044226>. Contato: valdetev@hotmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

- afetividade, 20, 105, 376, 379,
393, 394, 395, 396, 397, 398,
399, 400
- afro, 193, 194, 195, 196, 197, 202,
205, 206, 207, 211, 212
- agrícola, 61, 307, 308, 310, 312
- alimentos, 307, 311, 313, 321
- aluno, 15, 45, 48, 50, 51, 117,
131, 134, 135, 136, 137, 138,
140, 141, 142, 143, 144, 169,
295, 298, 299, 300, 301, 304,
325, 337, 340, 341, 342, 343,
344, 345, 347, 359, 367, 375,
376, 377, 378, 383, 385, 387,
390, 393, 394, 395, 396, 397,
398, 399, 400
- análise, 20, 21, 41, 47, 48, 49, 54,
57, 58, 71, 75, 76, 78, 81, 110,
111, 112, 113, 114, 116, 117,
118, 121, 122, 150, 171, 193,
194, 212, 216, 218, 224, 226,
231, 237, 239, 242, 250, 251,
253, 256, 262, 264, 265, 268,
269, 277, 279, 282, 293, 295,
297, 308, 312, 332, 333, 344,
360, 368, 373, 374, 377, 382,
396
- antropológico, 233, 235
- aprendizagem, 17, 18, 19, 22, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,
35, 36, 44, 45, 47, 51, 55, 73,
75, 94, 99, 102, 104, 108, 109,
110, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 138, 139, 140, 141, 142,
143, 144, 145, 146, 148, 149,
157, 164, 231, 233, 255, 256,
258, 263, 282, 299, 300, 301,
304, 325, 327, 339, 340, 341,
342, 343, 348, 350, 351, 355,
358, 369, 375, 376, 377, 378,
379, 382, 383, 384, 385, 386,
387, 388, 390, 391, 392, 393,
394, 395, 397, 398, 399, 400,
405
- atitude ingênua, 253
- autoconhecimento, 13
- BNCC, 73, 95, 112, 113, 116,
118, 119, 120, 121, 122, 159,
357, 358
- Brasil, 5
- classe média, 204, 276, 277, 279,
327
- CLT, 291
- coletivos, 15, 16, 204, 240, 262
- comunicar, 31, 102, 106, 107,
133, 343, 345
- comunidade, 17, 18, 19, 22, 23,
40, 41, 46, 110, 139, 168, 171,
175, 176, 182, 183, 186, 188,
190, 198, 202, 236, 295, 296,
297, 325, 387, 394, 399
- Congresso Nacional, 291
- Constituição Federal, 18, 182,
290, 291, 322, 327
- construção, 13, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 20, 23, 24, 25, 39, 40, 41,
42, 44, 46, 48, 50, 53, 57, 59,
73, 92, 93, 104, 108, 133, 134,
138, 142, 144, 157, 161, 173,
175, 183, 184, 185, 190, 199,
211, 212, 214, 217, 218, 226,
231, 237, 238, 240, 246, 251,
256, 261, 264, 265, 266, 267,
270, 272, 273, 275, 287, 291,
293, 294, 296, 298, 299, 301,
305, 316, 318, 322, 331, 333,

- 335, 351, 353, 358, 359, 362,
363, 364, 365, 366, 367, 368,
371, 372, 373, 394, 398, 399,
401, 403
- consumidor, 152, 157, 245, 253,
255, 257, 303, 317
- contexto, 14, 15, 16, 18, 20, 22,
33, 34, 35, 36, 40, 41, 43, 44,
47, 52, 53, 57, 61, 63, 65, 67,
68, 69, 73, 75, 94, 104, 112,
113, 114, 115, 117, 119, 121,
133, 140, 144, 147, 149, 159,
161, 164, 165, 177, 193, 195,
196, 197, 202, 204, 217, 225,
230, 234, 235, 262, 263, 264,
265, 266, 267, 269, 290, 296,
298, 299, 305, 308, 311, 314,
315, 316, 319, 323, 325, 341,
360, 361, 363, 364, 376, 377,
378, 381, 395, 399, 400
- cotidiano, 14, 20, 22, 26, 29, 40,
41, 42, 52, 62, 74, 83, 101, 104,
140, 145, 176, 257, 273, 341,
366, 371, 379
- criança, 19, 23, 25, 30, 99, 100,
101, 102, 105, 106, 107, 109,
110, 132, 136, 137, 143, 285,
326, 329, 375, 376, 377, 378,
379, 380, 381, 382, 383, 384,
385, 386, 387, 388, 389, 390,
391, 392, 394, 395, 396, 397,
398, 400, 401
- democracia, 18, 192, 222, 269,
270, 276, 279, 280, 286, 287,
288, 293, 294, 306, 314, 326,
327, 330, 364
- desafios, 13, 14, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 51, 52, 53, 134, 136,
146, 165, 239, 275, 280, 292,
295, 296, 297, 298, 351, 354,
358, 359, 375, 380
- desenvolvimento, 17, 18, 19, 20,
47, 48, 58, 63, 73, 96, 97, 99,
100, 103, 108, 109, 110, 132,
133, 135, 140, 142, 158, 169,
171, 174, 176, 180, 188, 197,
205, 230, 232, 248, 255, 257,
262, 263, 265, 266, 282, 285,
291, 294, 295, 296, 297, 298,
299, 300, 301, 304, 306, 308,
312, 314, 317, 319, 329, 337,
338, 346, 357, 376, 377, 378,
379, 380, 381, 382, 385, 386,
388, 389, 391, 393, 394, 395,
397, 398, 401
- direitos, 6, 165, 196, 197, 201,
205, 206, 212, 218, 222, 224,
226, 232, 235, 236, 261, 264,
269, 270, 271, 277, 280, 286,
287, 291, 292, 295, 296, 305,
310, 311, 327, 328, 335, 354,
380, 393, 395
- discussão, 26, 29, 36, 40, 65, 77,
95, 112, 113, 118, 119, 142,
175, 205, 222, 236, 242, 262,
267, 270, 272, 273, 277, 285,
287, 295, 297, 309, 310, 332,
333, 338, 360, 362, 379, 382,
400
- docente, 14, 15, 16, 21, 23, 25, 39,
40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 104,
137, 159, 165, 277, 287, 290,
292, 295, 296, 302, 305, 338,
352, 356, 357, 358, 361, 367,
371, 373, 381, 382, 385, 399
- Educação Infantil, 13, 14, 16, 17,
19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 104,
105, 107, 109, 110, 149, 375,
381, 390, 407, 409
- educação libertadora, 176, 350,
351, 352, 353, 354, 355, 357,
358
- Ensino Religioso, 350, 356, 357,
359, 406, 407
- epistemológico, 58
- Escola Sem Partido, 276, 282
- escolas, 21, 23, 26, 27, 33, 35, 42,
75, 94, 95, 112, 116, 133, 134,
135, 140, 143, 155, 161, 174,

- 178, 180, 231, 232, 237, 242,
276, 279, 281, 282, 283, 289,
293, 297, 298, 300, 301, 351,
389, 391
- família, 21, 22, 105, 108, 133,
207, 208, 279, 291, 357, 375,
376, 377, 378, 379, 380, 383,
384, 385, 386, 387, 388, 389,
390, 391, 392, 395, 396
- fascismo, 276, 277, 279, 280, 282,
283, 284, 286, 288
- fonético, 28
- Fonoaudiologia, 185, 190, 191,
403, 410
- fonológico, 28, 84
- formação, 13, 16, 19, 20, 21, 23,
24, 25, 34, 36, 40, 42, 43, 45,
46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 73,
77, 96, 99, 100, 101, 102, 104,
106, 110, 111, 132, 133, 134,
145, 149, 157, 168, 169, 170,
171, 173, 174, 175, 179, 180,
181, 182, 194, 203, 212, 217,
221, 223, 236, 237, 239, 251,
261, 262, 263, 264, 265, 266,
267, 268, 269, 270, 271, 272,
273, 274, 285, 287, 290, 294,
295, 296, 297, 301, 303, 305,
306, 307, 308, 311, 314, 315,
319, 320, 328, 329, 330, 333,
350, 351, 352, 353, 355, 356,
357, 358, 361, 362, 363, 364,
366, 368, 369, 370, 372, 373,
375, 376, 377, 378, 383, 384,
386, 388, 389, 390, 391, 393,
396, 397, 401
- gênero, 62, 63, 78, 95, 102, 166,
194, 195, 198, 199, 200, 201,
203, 204, 205, 212, 214, 222,
223, 225, 277, 279, 281, 283,
286
- gestão, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 25, 46, 55, 134, 164,
274, 290, 295, 297, 301, 331,
333, 407
- globalização, 52, 147, 218, 298
- Google Meet*, 170, 171
- gramática, 30, 31, 32, 35, 56, 57,
58, 59, 64, 66, 69, 70, 71, 80,
112, 113, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 344
- idade, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 73, 268, 341,
389
- identidade, 14, 15, 16, 20, 21, 22,
24, 25, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55,
104, 114, 150, 152, 194, 197,
201, 202, 209, 212, 213, 214,
223, 257, 277, 279, 290, 298,
305, 330, 331, 350, 354, 357,
365, 367, 370, 382, 400
- idioma, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34,
35, 36, 117
- imaginário, 102, 200, 201, 203,
220, 365
- inclusão, 6, 35, 36, 77, 139, 147,
149, 151, 154, 157, 166, 197,
239, 367, 370, 397, 400, 406
- indígenas, 194, 200, 202, 203,
230, 231, 232, 233, 234, 236,
237, 238, 239, 240, 241, 242,
243, 277, 285, 286
- inovações, 14, 41, 160, 205
- instituição, 13, 44, 174, 177, 272,
278, 298, 299, 300, 302, 363,
365, 375, 377, 378, 382, 399,
403, 408
- Lei de Diretrizes e Bases da
Educação, 18, 24, 291, 323, 356
- leitura, 48, 49, 50, 62, 63, 73, 74,
75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84,
88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
98, 99, 101, 102, 103, 105, 106,
107, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 121, 122,
123, 133, 140, 173, 200, 201,
202, 217, 222, 224, 226, 235,
246, 277, 304, 324, 331, 360,
361, 362, 363, 365, 368, 369,

- 370, 371, 372, 373, 374, 375,
380, 399, 407
- língua, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 48, 49, 50,
57, 58, 59, 70, 79, 81, 87, 91,
93, 95, 97, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 155, 224, 341, 343,
344, 347, 348, 361, 368, 409
- Língua Portuguesa, 39, 43, 48,
49, 50, 51, 53, 55, 56, 70, 71,
74, 92, 112, 169, 170, 174, 402,
403, 405, 406, 407, 408
- literatura, 19, 49, 99, 100, 101,
102, 110, 111, 121, 167, 194,
195, 196, 197, 199, 200, 201,
202, 211, 213, 214, 233, 281,
371, 377, 409
- metodologias ativas, 131, 132,
135, 136, 138, 142, 143
- Movimento dos Trabalhadores
Sem-Terra, 307, 308, 319
- mulher, 193, 194, 198, 201, 202,
203, 204, 209, 212, 215, 216,
221, 222, 225, 226, 330
- negra, 169, 179, 193, 194, 195,
196, 197, 198, 201, 202, 203,
214, 215, 216, 219, 222, 225,
226
- negro, 195, 196, 200, 204, 211,
215, 216, 217, 218, 219, 220,
223, 224, 225, 226, 228
- observação, 43, 56, 66, 69, 104,
105, 239, 332, 338, 342, 343
- pandemia, 64, 65, 66, 68, 132,
135, 136, 149, 155, 161, 169,
171, 188
- Paulo Freire, 174, 176, 181, 183,
191, 247, 248, 249, 251, 259,
260, 322, 324, 325, 332, 335,
336, 351, 354, 358
- pedagogia, 152, 153, 166, 181,
233, 236, 282, 287, 302, 322,
323, 324, 325, 326, 328, 330,
331, 332, 333, 365, 392, 396
- personagem, 65, 67, 193, 194,
196, 201, 208, 209, 211, 212,
230
- pesquisa, 14, 20, 21, 23, 24, 27,
28, 29, 32, 33, 35, 39, 40, 48,
49, 54, 75, 76, 77, 78, 81, 85,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94,
95, 99, 100, 112, 113, 119, 131,
132, 143, 144, 165, 167, 168,
169, 170, 171, 175, 180, 186,
194, 211, 233, 234, 235, 237,
261, 262, 268, 269, 271, 272,
273, 290, 308, 319, 323, 332,
333, 337, 338, 347, 354, 360,
361, 362, 363, 365, 366, 368,
371, 372, 375, 377, 381, 382,
388, 390, 391, 393, 403, 404,
405, 406, 408
- planejamento, 19, 178, 255, 293,
299, 337, 338, 339, 342, 344,
346, 347, 382
- política, 15, 63, 67, 116, 122, 154,
166, 168, 200, 201, 204, 217,
222, 225, 226, 233, 236, 237,
238, 242, 243, 250, 261, 262,
264, 267, 268, 269, 270, 271,
272, 273, 275, 276, 278, 280,
281, 283, 285, 286, 288, 289,
291, 294, 296, 301, 302, 303,
311, 312, 321, 323, 324, 325,
328, 331, 332, 400
- político, 13, 14, 17, 52, 62, 67,
119, 120, 121, 184, 202, 225,
235, 237, 238, 239, 261, 263,
264, 265, 266, 269, 270, 271,
273, 275, 276, 277, 280, 282,
286, 296, 301, 303, 311, 315,
322, 324, 331, 333, 364
- produtor, 245, 252, 253, 255, 307,
317
- professor, 14, 15, 16, 18, 20, 25,
26, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 47,
52, 54, 96, 100, 101, 102, 103,
104, 105, 106, 109, 110, 118,
119, 120, 131, 132, 133, 134,

- 135, 136, 137, 138, 139, 141,
142, 143, 173, 178, 179, 235,
248, 286, 294, 295, 296, 297,
299, 300, 301, 324, 325, 331,
337, 338, 339, 340, 341, 342,
343, 347, 353, 360, 361, 363,
364, 365, 366, 368, 369, 370,
371, 372, 373, 382, 388, 393,
394, 395, 396, 397, 398, 399,
400, 403, 405, 406, 408, 409
- racismo, 196, 198, 200, 203, 204,
205, 206, 213, 215, 216, 217,
219, 223, 225, 226, 227, 283,
285, 286
- Revolução Industrial, 13
- ruído, 182, 184, 185, 186, 188,
190, 191, 192, 403
- sala de aula, 39, 42, 48, 51, 52,
73, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 108, 109, 110, 111, 131,
135, 138, 139, 140, 141, 142,
143, 146, 148, 171, 172, 173,
179, 261, 287, 296, 326, 330,
332, 337, 341, 342, 366, 367,
371, 387, 391, 397, 399
- saúde, 145, 182, 183, 184, 185,
186, 188, 190, 191, 192, 290,
403
- Serviço Social, 261, 262, 264,
265, 266, 267, 268, 269, 270,
271, 272, 273, 274, 275, 405
- significação, 41, 60, 64, 114, 147,
150, 151, 152, 216, 221, 245,
260, 298
- sociedade, 15, 17, 26, 29, 41, 42,
44, 46, 47, 50, 52, 54, 63, 73,
74, 102, 104, 132, 140, 145,
153, 159, 165, 169, 174, 180,
193, 195, 196, 197, 198, 201,
203, 204, 209, 211, 212, 215,
218, 222, 226, 230, 231, 233,
234, 237, 239, 241, 250, 253,
263, 264, 265, 266, 267, 269,
270, 271, 282, 285, 291, 294,
295, 296, 297, 298, 302, 303,
304, 313, 314, 316, 317, 318,
324, 325, 326, 327, 328, 330,
333, 335, 360, 362, 364, 371,
376, 377, 378, 380, 384, 388,
389, 390, 393, 394, 396, 397,
400
- tecnológicos, 131, 132, 133, 134,
138, 143, 148, 156, 161, 163,
165, 341
- teórico, 58, 100, 173, 174, 179,
217, 226, 257, 262, 266, 268,
269, 272, 282, 290, 315, 338
- trabalhadores, 184, 187, 188, 190,
191, 192, 279, 285, 290, 291,
292, 293, 296, 310, 312, 313,
314, 316, 318, 320, 324
- trabalho, 13, 14, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 34,
36, 40, 42, 45, 47, 48, 51, 53,
55, 56, 57, 59, 63, 67, 74, 93,
100, 103, 107, 108, 109, 112,
113, 115, 116, 117, 123, 135,
136, 138, 143, 148, 149, 150,
159, 169, 170, 184, 191, 194,
195, 197, 202, 212, 216, 221,
225, 232, 234, 239, 247, 248,
261, 262, 263, 264, 265, 268,
269, 270, 273, 274, 278, 285,
291, 292, 294, 296, 297, 298,
299, 300, 302, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 310, 312, 314,
315, 319, 322, 323, 325, 328,
332, 342, 363, 365, 366, 367,
370, 373, 388, 393, 395, 400
- Unila, 168
- Unilab, 168, 170, 171, 173, 174,
176, 180, 402, 403, 405, 407
- universidade federal, 168
- universo, 34, 36, 39, 40, 51, 99,
100, 101, 102, 105, 109, 110,
144, 203, 262, 268, 269, 352,
355, 381
- Youtube, 170, 171

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Pluralidade de Saberes – Vol III
Organizadores	Ivo Dickmann Ivanio Dickmann Julie Luiza Carboni
Coleção	Pluralidade de saberes
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Leticia Sechini Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Julie Carboni
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	15,5 cm x 22,5 cm
Tipologia	Calisto MT, entre 8 e 20 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	423
Publicação	2020
Impressão e Acabamento	META – Cotia - SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br



WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR

ISBN 978-659621836-7



9 786583 218367

