

**“ O ENSINO na
EDUCAÇÃO BÁSICA
DIÁLOGOS entre SUJEITOS,
SABERES e EXPERIÊNCIAS
DOCENTES ”**

**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Éderson Luís Silveira
(Organizadores)**

O Ensino na Educação Básica
Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes

O Ensino na Educação Básica
Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes

2018 © Copyright.

Todos os direitos reservados aos autores.

Projeto gráfico:

Jeimes Paiva

Capa:

Andersen Bianchi

Preparação e edição de originais:

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Supervisão de Editoração e Revisão:

Jeimes Paiva e Éderson Silveira

Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos - SP

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Julho de 2018.

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Éderson Luís Silveira
(Organizadores)

O Ensino na Educação Básica
Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes

1ª Edição

São Carlos - SP
2018

O Ensino na Educação Básica
Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Éderson Luís Silveira
(org.)

2018 © Copyright. Todos os direitos reservados aos autores.

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria Pereira Lima (UECE/MIHL/UERN/PPGL)
Antônio Lailton Moraes Duarte (UECE/FAFIDAM/UFC)
Benedito Francisco Alves (SEDUC/CE)
Éderson Luís Silveira (UFSC)
Eduardo Dias da Silva (UnB/PósLIT/SEEDF)
Fátima Maria Leitão Araújo (UECE/MIHL/PPGE)
Fernanda Kécia de Almeida (UECE/FAFIDAM/UaB)
Francisco Glauco Gomes Bastos (IFCE/Liremcult)
Miguel Leocádio Araújo Neto (UECE/FECLESC)
Sérgio Wellington Freire Chaves (UFPA)

O ensino na Educação Básica: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes /Organizado por Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Éderson Luís Silveira. – São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

437p.: il. Color.

ISBN: 978-85-7993-521-3

1. Educação Básica. 2. Sujeitos. 3. Saberes e Experiências Docentes. I. Paiva, Francisco Jeimes de Oliveira. II. Silveira, Éderson Luís. III. Título.

CDD 7993

Ficha catalográfica elaborada por: Jeimes Paiva/2018.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
<i>LETRAMENTOS EM DISCUSSÃO:</i>	
1 Letramento crítico no ensino e na aprendizagem de línguas: (im)possibilidades da contemporaneidade.....	15
Eduardo Dias da Silva	
Sônia Margarida Ribeiro Guedes	
2 O livro didático da alfabetização: um estudo das práticas de letramentos e das condições de produção.....	24
Fabiana Giovani	
Nathan Bastos de Souza	
Fernanda Granato	
3 O uso de táticas no trabalho com o livro didático de língua portuguesa: constituindo práticas reflexivas de letramento.....	37
Silvio Nunes da Silva Júnior	
4 Os videoclipes no ensino de língua portuguesa: uma perspectiva de letramento crítico e uso da tecnologia na escola pública.....	61
Erika Guimarães de Oliveira	
Ana Rafaella Alves Pereira	
Vicente de Lima-Neto	
5 Desenhando o lugar onde vivo: o uso do mapa mental como estratégia para a formação do letramento cartográfico na educação básica.....	79
Cláudia Martins Moreira	
Aderbal Pereira Santana Filho	
6 A sexualidade humana na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental.....	93

Adriano Santos de Mesquita
Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo

CAMINHOS DA HISTÓRIA EM DEBATE:

7 Valorizar a história é um ato de cidadania: uma experiência de educação patrimonial nas séries iniciais do ensino fundamental.....106

Denize Cristina Kaminski Ferreira

8 Ensino de história: um olhar sobre a “roda de poemas” na sala de aula.....118

Joana Paula Silva Sousa

9 O ensino de história antiga: saberes e práticas cotidianas em sala de aula.....133

Fábio Alexandre da Silva

QUESTÕES DE LEITURA E DE LITERATURA:

10 A valoração da literatura infantil: concepções e diálogos entre pais, professores e crianças.....147

Camila Maria Bortot

Kethlen Leite de Moura

11 Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos.....166

Wilder Kleber Fernandes de Santana

12 Leitura em ambientes digitais: uma investigação sobre o uso de tecnologias digitais em escolas públicas mineiras.....186

Danielle Cristine Silva

13 A leitura escolar entre a possibilidade e o interdito: territorializações discursivo-desconstrutivistas para não deixar seu professor em paz.....208

Éderson Luís Silveira

Lucas Rodrigues Lopes

O VERBAL E O NÃO VERBAL EM MATERIALIDADES DE ANÁLISE

14 O gênero charge e seu uso social em sala de aula: algumas reflexões e possibilidades.....225

Susy Nathia Ferreira Gomes

Flávio Pereira Costa Júnior

15 O cinema como suporte pedagógico na educação básica nas escolas municipais de Blumenau/SC.....240

Rafael Jose Bona

Vanessa de Borba

16 A abordagem social da telenovela como elemento motivador da cidadania crítica no ambiente escolar.....234

Rondinele Aparecido Ribeiro

Eduardo Dias da Silva

17 Uma análise dos recursos multimodais no anúncio publicitário da *Renault*.....277

Erika Guimarães de Oliveira

Ana Rafaela Alves Pereira

Elaine Cristina Forte-Ferreira

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

18 Um estudo da educação dos surdos à luz da pedagogia do oprimido.....293

José Carlos de Oliveira

Anísio Batista Pereira

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi

19 Concepções, reflexões e sugestões de implementação da educação inclusiva.....314

Rerlen Ricardo Silva Paglia

Edmilson Cezar Paglia

***ENSINO, APRENDIZAGEM E OUTRAS REVERBERAÇÕES
POSSÍVEIS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA:***

20 As práticas de gestão democrática na educação básica: uma análise da atuação dos protagonistas da comunidade escolar.....326

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

21 A educação em/para direitos humanos no ensino de língua portuguesa: observações acerca do enfoque intercultural.....343

Aflânia Dantas Diniz de Lima

Francisco Vieira da Silva

22 Ecopedagogia: uma educação ambiental na escola.....364

Ivan Luís Schwengber

Simone Ruppenthal

23 Da experiência à reflexão sobre o programa tutoria educacional para formação continuada de professores.....380

Rudervania da Silva Lima Aranha

Selma Suely Baçal de Oliveira

24 A escola e a constituição identitária do professor: um percurso histórico.....404

João Paulo de Oliveira

25 A lei, a educação e as teorias de Bourdieu: algumas intersecções possíveis.....425

Marcio José Silva

Renan Antônio da Silva

Os organizadores.....436

Prefácio

Já estávamos a merecer uma obra sobre o que vem ocorrendo na Educação Básica que nos apresentasse uma visão do estado da arte das pesquisas recentes realizadas, em sua maioria, por jovens pesquisadores. É com isso que “O Ensino na Educação Básica – Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes” nos brinda. Seus vinte e cinco capítulos estão organizados em torno das questões dos letramentos, dos debates acerca do ensino de história, de leitura e literatura, avançando para a reflexão sobre o verbal e o não verbal na sala de aula, para, então, tratar da importantíssima educação inclusiva e de práticas escolares contemporâneas.

Abre as discussões acerca dos letramentos o capítulo de Silva e Guedes que focaliza as (im)possibilidades do letramento crítico em línguas. Os autores iniciam e terminam afirmando que a existência de cidadãos críticos conscientes de seus deveres e direitos exige que se invista em um ensino/aprendizagem de línguas preocupada com justiça, igualdade, fraternidade – ou seja, em que estejam ausentes preconceitos, discriminação e opressão. Na mesma linha seguem Giovani, Souza e Bastos ao focalizarem criticamente o livro didático da alfabetização. Os autores analisam uma unidade do livro didático “Português: uma proposta para o letramento” de Magda Soares, contraponto as teorias presentes no livro do professor às atividades propostas no livro com foco na questão das condições de produção de texto, socialização da escrita e na contextualização das práticas letradas. De sua parte, Silva Júnior, ao tratar do livro didático de língua portuguesa, aponta como práticas reflexivas de letramento neles afloram a partir de uma perspectiva dialógica bakhtiniana. Já Oliveira, Pereira e Lima Neto aproximam-se do letramento digital por meio da análise de dois videocliques, disponíveis no *Youtube*, com recurso à Análise de Discurso Crítica. Moreira e Santana Filho se preocupam com o letramento cartográfico, concebido como a apropriação da cartografia enquanto objeto simbólico e tecnológico e como forma de situar-se no mundo e situar o mundo em si. O letramento científico é o objeto do capítulo apresentado por Mesquita e Manfredo que fecham a seção com uma pertinente discussão sobre a abordagem da sexualidade humana nos

anos iniciais do ensino fundamental, propondo que “aproveitar os conhecimentos trazidos pelos alunos e aproximá-los dos conceitos científicos é uma possibilidade de trabalhar a educação científica de modo a incitar uma prática social cidadã”.

As discussões sobre o ensino de história que compõem a segunda seção da obra trazem contribuições importantes de Ferreira com o relato de experiências em educação patrimonial como forma de ensinar aos pequenos que ser cidadão passa por valorizar a história. Segundo o autor, “Considerar, no currículo, o estudo do passado como portador de conhecimentos e valores que necessitam ser preservados, serve de base para a construção de uma sociedade mais humana, menos voltada para o consumismo, a fim de formar cidadãos participantes e conscientes de seu pertencimento à sociedade na qual estão inseridos.” Por sua vez, Souza propõe que se recorra a textos poéticos escritos por poetas negros para discutir questões da negritude na história brasileira em interessante entrelaçamento com a literatura. Nas palavras da autora “Busquei nessa relação propor e observar também as diferentes realidades sociais e culturais as quais os alunos estão inseridos que o lugar atende à necessidade, buscando nas experiências cotidianas essa (des)construção das identidades.” Fecha a seção, a contribuição de Silva que nos fala da vivência da história no cotidiano da sala de aula a partir de uma investigação das causas que podem levar à linearidade do ensino de história, com base no “estudo de Semíramis Corsi Silva, o qual ressalta que o conhecimento em história antiga deve ser assentado sobre o prazer em compreender e refletir sobre o passado”.

Bortot e Moura abrem a seção sobre questões de leitura e literatura, com uma pertinente reflexão acerca de literatura infantil e de como seu valor pode ser construído por meio de diálogos entre pais, professores e crianças. Para as autoras, “pensar em Literatura Infantil para o desenvolvimento das crianças significa refletir situações em que elas possam expressar o imaginário e os sentimentos, construir ideias e desenvolver o pensamento e a criticidade.” A concepção dialógica de ensino de literatura também é a base para a formação de sujeitos críticos na proposta de Santana, que considera esta perspectiva permite um ativismo axiológico que “orienta o ritual do ensino de Literatura para prática social, cuja dinamização constitui o processo de ensino e aprendizagem.” Por sua vez, Silva

reflete sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de leitura, apontando que elas “requerem novas práticas pedagógicas, a fim de lidar com: os novos letramentos, as novas práticas sociais e as novas práticas textuais”. Fecham a seção Silveira e Lopes que apontam uma abordagem discursivo-desconstrutivista de leitura como modo de agir sobre os sujeitos, propondo que é preciso dar lugar a possibilidades de desconstrução de textos que permitam relações de poder no ambiente escolar que se distanciem das tradicionais.

A seção seguinte traz a contemporânea discussão sobre as relações entre o verbal e o não verbal, com Gomes e Costa Junior tratando do uso social da charge em sala de aula. De acordo com os autores, a problematização de questões, atuais ou não, pode servir à desmitificação de estereótipos bem como à ampliação da visão crítica dos alunos e de sua atitude reflexiva. Bona e Borba apontam o cinema como suporte pedagógico, a partir de uma pesquisa sobre seu uso na rede municipal de ensino de Blumenau, com foco em seu papel coadjuvante no ensino das várias disciplinas da Educação Básica. Discorrendo sobre a telenovela e a cidadania crítica, Ribeiro e Silva partem do pressuposto do potencial educativo e emancipador de um gênero que retrata, muito frequentemente, o país. Encerrando a seção, Oliveira, Pereira e Ferreira trazem um pormenorizado estudo de caso do discurso publicitário no que tange ao uso de recursos multimodais, com base na Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen. Discutem, ainda, sua utilização no ambiente escolar.

Muito instigante e esclarecedora é a seção Desafios da Educação Inclusiva que conta com uma discussão em torno da educação de surdos com base na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Nesta seção temos também uma aprofundada reflexão acerca dos fundamentos e implementação da educação inclusiva por Paglia e Paglia, que propõem uma inclusão educacional que se estenda a todos os estudantes e atenda às especificidades de cada um.

A última seção inclui variadas perspectivas dos saberes e fazeres na escola contemporânea, abarcando a análise de Paiva sobre as práticas de gestão democrática, um estudo de caso de uma escola no interior do Ceará em que todos os segmentos da instituição foram consultados para propiciar conclusões em torno de sua gestão. As observações de Lima e Silva estão centradas no enfoque intercultural dos direitos humanos no ensino de língua portuguesa. O

estudo, de cunho bibliográfico, busca “compreender os direitos humanos no cenário nacional e internacional; traçar o percurso histórico-metodológico da educação em direitos humanos no Brasil e situar a perspectiva intercultural no ensino de Língua Materna, relacionando-o com a Educação em Direitos Humanos.” Temos, a seguir, a proposta da ecopedagogia, por Schwengber e Ruppenthal, que defendem uma Educação Ambiental como prática da liberdade, uma alfabetização dialógica em questões ambientais, com recurso a uma linguagem mediadora e ao contexto dos estudantes. Aranha e Oliveira apresentam, então, uma narrativa reflexiva de sobre formação continuada de professores em programa de tutoria educacional, a que segue a perspectiva histórica apresentada por Oliveira sobre a escola e a constituição identitária do professor. Finalizam a seção as reflexões de Silva e Silva acerca das qualidades educacionais e sociais que fazem com base nas teorias de Bourdieu.

A obra, composta por textos de pesquisadores jovens e pesquisadores mais experientes, como se pode ter ideia por meio da modesta descrição que fizemos, traz um panorama bastante abrangente da Educação Básica brasileira, com contribuições muito relevantes e pertinentes que suscitam reflexões aprofundadas sobre o que se faz, como se faz e quando se faz a educação em nosso país, ao passo em que nos apresenta propostas, teoricamente fundamentadas, de mudanças factíveis em direção à realidade que todos almejamos viver. Tem valor inestimável para professores, futuros professores, pesquisadores e interessados em contribuir para que a Educação de fato aconteça em nosso país.

*Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante –
PUC-Campinas¹*

¹Professora permanente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado, Linguagens, Mídia e Arte da PUC-Campinas. Professora titular dos cursos de graduação em Letras, pesquisadora e diretora da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Realizou estágio pós-doutoral e defendeu sua tese de doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas. Obteve o grau de Mestre em Letras e de Licenciada em Português-Inglês pela PUC-Campinas. Foi também coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão do Centro de Linguagem e Comunicação, chefiou a Coordenadoria Especial das Licenciaturas e assessorou o Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos da PUC-Campinas.

Letramento crítico no ensino e na aprendizagem de línguas: (im)possibilidades da contemporanei- dade

Eduardo Dias da Silva²

Sônia Margarida Ribeiro Guedes³

1 Introdução

Considerando o Letramento Crítico (LC) como preceito metodológico, epistemológico e ontológico no processo de ensinar e aprender línguas na contemporaneidade, foi elaborado esta pesquisa qualitativa documental no intuito de esclarecer os pontos fortes da LC no que tange ao desenvolvimento de criticidade mediadas pelas interações sociais que reverberam, não exclusivamente e nem excludente, nas práticas escolares. Ao final desse estudo, permitiu-

² Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq/FORPROL e GIEL. E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

³ Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisadora no Grupo CNPq/GECAL. E-mail: son.ninha@hotmail.com

se concluir que acumular forças para a formação de uma sociedade justa, igualitária e fraterna, livre de toda forma de preconceito, discriminação e opressão são preceitos que devem estar presentes de forma transversal e concreta em todos os níveis do ensinar e aprender línguas, pois almeja-se no mundo cidadãos-críticos conscientes de seus direitos e deveres nesse caleidoscópio global de línguas.

O ser humano possui algumas características que são exclusivas de sua condição humana. Nenhum outro ser tem a capacidade da articulação linguística em termos léxico-discursivos; nenhum outro ser é capaz de pensar e refletir sobre sua própria condição e nenhum outro ser é capaz de evoluir, rapidamente, de uma geração para outra, como fazem os seres humanos, de acordo com Leffa (2008) e Silva (2016).

Dessa forma e por isso, há o enfrentamento, hoje, da necessidade de encontrar outros caminhos que favoreçam o ensino e a aprendizagem de línguas, de modo que isso seja prazeroso e significativo e que, acima de tudo, promova mudanças na vida de quem aprende e ensina, haja vista que o aprendente, assim como o professor de línguas, “é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (SILVA, 2015, p. 179).

As mudanças ocorridas nas últimas décadas têm sido consideravelmente relevantes, uma vez que o aparato tecnológico e o acesso aos diversos tipos de informações tiveram grande impacto na relação das pessoas com a natureza, com o cotidiano e até mesmo com o modo de pensar, agir e se relacionar com os outros, segundo Soares (2014) e Silva (2016). Por conseguinte, as demandas sociais ou os efeitos da globalização trouxeram consigo múltiplas mudanças na significação das relações humanas, como elucidadas por Kumaradivelu (2006) e Duboc (2010), e na “paisagem de mundo” (KUMARADIVELU, 2006, p. 131).

Na busca de melhor entendimento do contexto global vivido na atualidade, Kumaradivelu (2006; 2012) propõe cinco perspectivas, a saber: i) pós-nacional, ii) pós-moderna, iii) pós-colonial, iv) pós-transmissão e v) pós-método, sendo as três primeiras relacionadas aos “desenvolvimentos históricos, políticos e socioculturais mais amplos ao redor do mundo” (KUMARADIVELU,

2012, p. 03), ao passo que as duas últimas tomam como referência, mais especificamente, a formação de professores de línguas.

Na primeira delas, a perspectiva pós-nacional, a

[...] mudança na paisagem de mundo fomentada por Kumaradivelu (2006) acontece de três formas distintas:

a) com a diminuição dos espaços, uma vez que somos afetados, de várias formas e intensidades, por eventos que acontecem do outro lado do globo;

b) com a diminuição do tempo, representada pela velocidade com que mercados e tecnologias regulam os dias de hoje e a consequente difusão dessas resoluções de forma cada vez mais rápida para todo o globo; e

c) com o abrandamento de fronteiras, o que facilita maior fluxo não só de mercadorias e capital, mas também de “ideias, normas, culturas e valores” (KUMARADIVELU, 2006, p. 03), caracterizando o que o autor denomina “globalização cultural”. Essa globalização cultural é também associada à perspectiva pós-moderna, que corrobora a celebração das diferenças, da desconstrução de metadisursos, do questionamento das ideologias dominantes, das estruturas de poder, do conhecimento, das classes, das raças e dos gêneros, buscando, assim, novas formas de expressão e interpretação (KUMARADIVELU, 2006, p. 05).

A construção do sujeito, que também tem suas origens na perspectiva pós-colonial, caracteriza-se enquanto um processo contínuo, condicionado não somente por tradições culturais, heranças históricas ou relações de poder pré-existentes, mas também pela capacidade do sujeito de fazer suas próprias escolhas com base em uma interpretação subjetiva do mundo ao seu redor. Pensando nessas novas tendências, é natural que se faça o seguinte questionamento: Como, porque, quando, onde e para quem ensinar línguas na contemporaneidade?

2 Além da estrutura, existe a língua, a interação, o letramento e sujeitos

Para além da forma, o ensino de línguas precisa estar pautado no uso e nas interações desse uso com os sujeitos que, de um

modo ou de outro, utilizam-se delas para se comunicarem. Pois, nesta pesquisa, concebe-se tanto a língua quanto a linguagem como advindas de

[...] um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, e não mais a língua isolada do contexto em que é produzida, [...] ou seja, uma linguagem que desempenhe um papel primordialmente social. Desta forma, o uso da linguagem está ligado aos diversos campos da atividade humana e pode ser historicamente construído em torno das trocas nas interações sociais. Alicerçado neste pressuposto da linguagem e para se evitar a prática de ensino que tenha como foco meramente as acomodações de trocas linguísticas, privilegia-se uma prática [...] que busca contribuições para uma possibilidade de mudança no contexto de ensino-aprendizagem (SILVA, 2017a, p. 30).

Ademais, defende-se também que

[...] o processo de ensino-aprendizagem decorre então de uma relação entre parceiros, no qual todos ensinam e todos aprendem. Em uma relação como essa, na qual professores e alunos se sentem acolhidos em seus saberes e experiências, constroem juntos o conhecimento, alegram-se juntos pelas descobertas que fazem, percebem juntos o movimento da vida e da convivência no ato de ensinar e aprender coletivamente, produzindo proximidade, empatia e significado (SILVA, 2015, p. 183).

Abraçando essa ideia de construção de sentidos, de representações do sujeito e do mundo nas línguas como espaços discursivos, tem-se o Letramento Crítico (LC), como preceito filosófico de Educação, de modo geral e mais especificamente no ensino e na aprendizagem de línguas, ao qual filia-se essa pesquisa e todo o estudo em tela. As teorias de letramento surgiram no Brasil com esta nomenclatura, somente a algumas décadas, segundo Jordão (2013) e como afirma Soares (2015, p. 04), o termo *letramento* “passou a integrar nosso vocabulário a partir da década 80, simultaneamente ao seu uso com acepções semelhantes na França, em Portugal e no mundo anglo-saxão”.

Ainda de acordo com Soares (2009; 2015), letramento tornou-se referencial das “práticas sociais de leitura e escrita mais

avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2015, p. 06), essas últimas seriam práticas às quais se reservariam o termo *alfabetização*. Dentro das teorias de letramento, no entanto, há várias abordagens para o ensino destas práticas sociais, abordagens que aparentemente se assemelham, mas que diferem em pressupostos distintos, como apresentado por Jordão (2013) e Silva (2017b).

Dessa forma e de acordo com o que já foi exposto anteriormente, letramento seria “um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. O ambiente escolar, por sua vez, seria apenas uma agência de letramento, dentre várias outras, e realizaria apenas algumas práticas de letramento” (SILVA, 2017b, p. 26).

Retornando especificamente ao Letramento Crítico (LC), tem-se o ensino e a aprendizagem de línguas como espaços ideológicos de construção e atribuição de sentidos, o que se concretiza no processo enunciativo sempre contingente (relativo a sujeitos, tempos e espaços específicos, em uma prática situada de letramento, como bem esclarece Street (2014). Pode-se, então, dizer que o ensino e a aprendizagem de línguas na LC têm, também, o foco na língua em uso, entendido aqui *uso* de forma ampla, abarcando a ideia de enunciação do texto como um todo, o que inclui o contexto, as possíveis leituras, não apenas as condições de elaboração inicialmente construída, além do seu entorno social, político, cultural, ideológico, entre outros, segundo Jordão (2013), Street (2014), Silva (2017b) e demais pesquisadores.

Na LC, professores e aprendentes, além das instituições e outros atores sociais, são vistos como sujeitos partícipes dos projetos de ensinar e aprender línguas, uma vez que “ninguém é dono da verdade, conhecedor de tudo, detentor absoluto do conhecimento” (JORDÃO, 2013, p. 76). Alguns, no entanto, possuirão mais propriedade do que outros devido ao processo cultural de hierarquização de sentidos e procedimentos interpretativos, mas não por postularem verdades supostamente intrínsecas ou universalmente transcendententes, de acordo com Taddei (2000). Dentro desse contexto, Silva (2018, p.129) acrescenta:

[...] tem-se a ideia de sociedade inclusiva fundamentada numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à sua própria constituição. Partindo desse princípio e tendo como horizontes o cenário ético dos direitos humanos, o profissional educacional reflexivo [...] sinalizam a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a iguais oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Portanto, aprender e ensinar uma língua representa uma oportunidade de ressignificação de sentidos, de representações, de procedimentos, de valores, ou seja, atribuir novos sentidos a si, aos outros e ao mundo. Então, para LC o conhecimento é construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, não rígido, múltiplo e relativo, plausível de contestação, questionamento e transformação, conforme apresentado por Jordão (2013).

3 Considerações Finais

À guisa de conclusão, a pretensão foi a de apresentar aqui um esboço da teoria Letramento Crítico (LC) como uma das possibilidades de embasamento nas práticas de ensino e de aprendizagem de línguas, na contemporaneidade para professores e aprendentes, diferenciando seus pressupostos teóricos (epistemológicos e ontológicos) já existentes. A intenção não foi apresentar verdades inquestionáveis, mas oferecer algumas categorizações de análise que possam levar ao questionamento e à transformação das práticas escolares. O que fora apresentado, tão somente, uma leitura possível, quicá em contextos diferentes, outras leituras poderão ser construídas.

Por fim, chegamos à conclusão que este trabalho deve ser lido, entendido e executado como um conjunto de pistas para ajudar os professores na tarefa de trabalhar com seus aprendentes questões que envolvam o ensinar e o aprender línguas, em diversos contextos, utilizando-se de múltiplos recursos. Não se pretende colocar os professores em *camisas de força*, apenas ajudá-los a encontrar seus próprios caminhos, em que terão como parceiros seus aprendentes, posto que, segundo Silva (2014, p.13),

No âmbito da possibilidade de reflexão sobre o ensino-aprendizagem, faz-se necessário permitir que o impulso, a intuição e a rotina se transformem em ações orientadas pelo pensamento crí-

tico e, com isso, o entendimento mais aprofundado da relação entre os próprios comportamentos de ensino-aprendizagem e seus respectivos impactos sobre os aprendentes.

Claro que não é só no ambiente escolar de educação básica que constrói e consolida valores e se desenvolvem o ensino e a aprendizagem de línguas. Há, ainda, a família, os meios de comunicação, os ambientes religiosos, a comunidade e outros espaços de convivência social. No entanto, não há como negar a importância do ambiente escolar na formação dos aprendentes como cidadãos críticos na medida em que a aquisição de conhecimento contribui para as pessoas ampliarem sua visão de mundo e entenderem os mecanismos de funcionamento social. Assim, elas se tornam mais aptas a construir, com autonomia, sua própria vida e interferir nas realidades que as cercam.

Referências

DUBOC, A. P. Diálogos entre o global e o local em projetos colaborativos na formação de professores de língua inglesa. In: Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, **Anais...**, 2010, Taubaté: Casa Cultura, 2010.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinha do mesmo caso? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KUMARADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L.P.M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de**

línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2a ed. Pelotas; EDUCAT, 2008. P. 353-376. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf>. Acesso em 2 abr. 2018.

SILVA, E. D. Professor reflexivo na e para coordenação pedagógica na Educação básica pública: tecendo (desa)fiões. In: BITTENCOURT, R. L. (Org.). **Formação docente**. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1MzicvhKSQpfWuOZJz25bTHaRtX7teKVL/view>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

_____. **Atuação teatral e ensino de línguas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017a.

_____. A carne mais barata do mercado não é a carne negra: atividades na educação básica pública do distrito federal contra o racismo. In: **Cadernos de Pesquisa LiLiAr**, ano 1, v. 1, 2017b. Disponível em: <<http://cappuccinopress.com.br/index.php/LiLiAr/article/view/7/8>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

_____. Errando é que se aprender: ensino de língua estrangeira para além do erro. In: ARAÚJO, E. O. G.; BARBOSA, G. O. (Orgs). **O ensino de línguas em perspectiva**. Cabo Frio: Mares, 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B4uYprBdP-V8Qndoc2QxZnhGNkE/view>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

_____. Concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas do projeto político pedagógico das escolas públicas do distrito federal. In: **Revista Uniabéu**, Belford Roxo, v. 8. n. 20, 2015. p. 177-186. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/2000/pdf_286>. Acesso em: 2 abr. 2018.

_____. O Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: **Revista Línguas & Letras**, Unioeste. v. 15. n. 31, 2014. p. 1-20. Disponível em: <<http://e-revis-ta.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, E. A. C. **O letramento crítico no ensino de língua inglesa**: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. 205f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PósLIN/UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9HSLYC/disserta_o_rika_soares_vers_o_final_para_biblioteca_2014_03_11_.pdf?sequence=1> Acesso em: 2 abr. 2018.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TADDEI, R. R. **Conhecimento, Discurso e Educação**: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE/USP. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-27022002-121434/pt-br.php>> Acesso em: 2 abr. 2018.

Capítulo

2

O livro didático da alfabetização: um estudo das práticas de letramentos e das condições de produção

Fabiana Giovani⁴

Nathan Bastos de Souza⁵

Fernanda Granato⁶

1 Introdução

A escola poderia aprender muito com os procedimentos “pedagógicos” das mães, babás e crianças. Duvido que alguém tenha visto ou ouvido falar de uma mãe que dá exercícios do tipo de completar frases, dar listas de diminutivos, decorar conjugações verbais, construir afirmativas, negativas, interrogativas, etc.[...] No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe re-

⁴ Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. E-mail: fabipunipampa@gmail.com

⁵ Doutorando, vinculado ao programa de Pós-graduação em Linguística da UFS-Car. E-mail: nathanbastos600@gmail.com

⁶ Graduanda, vinculada ao curso de Letras da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Bagé/RS.

provação, humilhação, reprovação, castigo, exercícios, etc.

Sírio Possenti.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar uma unidade do livro didático “Português: uma proposta para o letramento” de Magda Soares, com o intuito verificar se as teorias presentes no livro do professor condizem com as atividades propostas no livro do aluno, sendo que nesse trabalho nos deteremos em especial às atividades da unidade 3: “*o melhor amigo do homem*”, e mais estritamente na questão das condições de produção de texto, socialização da escrita e na contextualização das práticas letradas.

O olhar analítico aponta para o fato de que há coerência entre os pilares teóricos propostos pela autora e as atividades práticas propostas aos alunos que, contextualizadas, vão além do ensino de conteúdos de Português. Portanto, são essas atividades que instigam os alunos a refletirem sobre as diversas temáticas, desenvolvendo, sobretudo à oralidade e à interação entre os alunos, preparando-os para a vida.

O professor da educação básica hoje em dia tem a responsabilidade de escolher o material didático com que lidará durante algum tempo em sala de aula. Para fazer essa escolha, os professores que trabalham na mesma área devem entrar em acordo sobre qual será o autor e o livro escolhido, portanto, precisa-se, para que esta escolha não venha a ser um problema nos anos seguintes, de profissionais que exercitem sua capacidade crítica sobre o livro didático. Assim, faz-se necessário para a formação de professores à leitura crítica de materiais didáticos que possam vir a ser escolhidos para serem utilizados em sala de aula.

Nesses termos, o presente trabalho busca analisar uma unidade do livro didático “Português: uma proposta para o letramento”⁷, baseando-se nas teorias sobre *Letramento e gêneros do discurso*. O livro é composto por quatro unidades, cada uma com uma temática diferente e foi desenvolvido por Magda Soares para a classe de alfabetização. A análise tem por intuito verificar se as teorias presentes no manual do professor condizem com as atividades propostas no livro, sendo que nesse trabalho nos deteremos em especial às

⁷ Analisaremos a edição de 1999.

atividades da unidade 3: “o melhor amigo do homem”, e mais estritamente a questão das condições de produção de texto, socialização da escrita e contextualização das práticas.

O texto que segue segmenta-se em discussão da proposta do livro, subdividida em parâmetros teóricos que o livro propõe e descrição da unidade três do livro; em seguida, apresentamos uma análise das concepções teóricas adotadas no manual do professor e realmente o que há na unidade três que condiz ou não com a proposta. Encerrando, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 O livro diz que... Parâmetros teóricos

Nesse tópico da análise, estudamos a abordagem teórica que embasa o livro, em uma unidade separada do material didático que o aluno teria acesso. Trata-se do manual do professor que contém um pequeno glossário que a autora denomina “sobre esta coleção”.

Questão central nesse capítulo sobre os fundamentos da coleção é trazida já na primeira página: “não fragmentação do ensino fundamental” (SOARES, 1999, p.4). A autora argumenta que a divisão em classe de alfabetização, quatro séries iniciais e quatro séries finais⁸ “contraria o próprio sentido do conceito de ensino fundamental, fere os princípios de construção progressiva e contínua das habilidades e conhecimentos” (*Ibidem*, p.4). Para que não haja esse fracionamento, embora a coleção seja seriada foi pensada para ser uma unidade teórico-metodológica que dê fundamentos e orientações para a aprendizagem, criando “condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma, progressiva, contínua e integrada, o uso da língua, ao longo de todo o ensino fundamental” (*Ibidem*, p. 4).

O letramento é, para a autora, o fundamento e a finalidade do ensino de português. Para defini-lo diz: “[l]etramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que

⁸ Na modalidade atual, tem-se um ano a mais, sendo que a criança ingressa aos 6 anos completos no 1º ano do ensino fundamental.

vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (grifo da autora) (*Ibidem*, p. 5).

Interessante é essa preocupação da autora, enquanto teórica e também criadora de livros didáticos, uma vez que ela traz como mote de sua coleção a importância do letramento para que o professor realmente esteja situado do que se trata. Traz então uma definição, precedida da pergunta “*O que é letramento?*”, e logo em seguida indica leituras teóricas que versam sobre o assunto.

Ligado ao conceito de letramento, Soares (1999) revela que nessa esteira de pensamento a língua só pode ser vista como discurso, pois não se pode ver a língua como instrumento de comunicação, transmissora de mensagens bem como formulada por Jakobson. Entende-se, então, a língua como processo de interação entre sujeitos. Segundo a autora “é a atividade linguística assim entendida que se chama discurso, atividade que se materializa, pois, em práticas discursivas constituídas segundo as condições de produção do discurso.” (SOARES, 1999, p.6). Depreende-se nesse pequeno esboço da concepção de língua que a autora trabalha na coleção citada com uma ênfase nas práticas situadas, o que dialoga muito com a questão do letramento, o que mostra muita coerência no texto de orientação ao professor de forma geral.

Antes das indicações de leituras sobre a questão da língua como discurso, Soares (1999) ainda dá especial atenção para a questão da interlocução, quando afirma que para que textos orais ou escritos realmente se materializem, eles precisam de uma situação que obrigatoriamente tem de ter: “quem, o que, para quem, para que, quando e onde” definidos, assim como uma “situação temporal, espacial, social, cultural” (idem, *ibidem*, p.6).

Como objetivos para o ensino de português da coleção, a autora cita cinco, que são expostos abaixo:

1. Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.
2. Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
 - Motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;

- Motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes condições de produção.
- 3. Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, as condições de produção do texto oral ou escrito.
- 4. Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.
- 5. Desenvolver as atividades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade da natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos (SOARES, 1999, p.6 -7).

Doravante, os objetivos apresentados serão chamados: objetivo um, objetivo dois e assim por diante até o último. A partir desses objetivos, construiremos algumas reflexões no título que analisa a unidade didática e o material de apoio, de forma conjunta.

Depois dos objetivos, a autora afirma que o texto é a unidade de ensino de seu livro didático, coloca também que as unidades são organizadas em torno de um tema em diferentes gêneros. Elege o texto como unidade de ensino, pois, a partir da interação linguística e do convívio com práticas sociais letradas os textos se materializam. Os *gêneros de textos*⁹ que a autora escolhe são os mais frequentes ou mais necessários nas práticas sociais de leitura. Soares (1999) ainda coloca que no texto fornecido ao aluno, para que ele se familiarize, é indicado o gênero a que pertence.

As áreas de atividades de aprendizagem delineadas pela autora podem ser resumidas assim: leitura - que se subdivide em preparação para a leitura, leitura oral, leitura silenciosa, interpretação

⁹ Nomenclatura usada pela autora.

oral, interpretação escrita, interpretação pelo desenho, sugestões de leitura – produção de texto, linguagem oral, língua oral – língua escrita, vocabulário e reflexão sobre a língua. A autora coloca que no livro de alfabetização, devido ao período de apropriação da base alfabética, algumas áreas se fundem: as atividades de “língua oral - língua escrita, reflexão sobre a língua, vocabulário e interpretação pelo desenho são reunidas sob os títulos Atividades de leitura e escrita e interpretação oral” (SOARES, 1999, p. 11). Esta autora defende ainda que a separação por atividades em áreas é uma “estratégia de organização didática” (*Ibidem*, p.11).

Em seguida, Soares (1999) descreve o que esperar de cada área de atividade dentro de cada unidade. Em *preparação para a leitura* diz que é necessário o início da interpretação antes mesmo da leitura, fazendo com que o aluno crie hipóteses e previsões sobre a leitura. O segundo item é *leitura oral* e, nesse ponto, a autora argumenta que é necessária e adequada quando: “o ritmo, a sonoridade, a musicalidade, a expressividade são parte integrante do texto; e “o texto apresenta dificuldades de leitura, ou por sua disposição gráfica” (SOARES, 1999, p. 12). Ela define mais duas razões, ainda: que a “leitura oral de narrativas, de pequenos contos permite recuperar a prática tradicional de contar e ouvir histórias” e “a leitura oral de texto proporciona oportunidades de desenvolvimento de habilidades de ouvir com atenção e compreensão” (*ibidem*, p.13).

Propõe a leitura silenciosa, justamente por essa ser a forma de leitura mais comum na vida cotidiana. Sobre a leitura no livro de alfabetização, completa: “[i]nicialmente, a leitura é feita oralmente pelo professor; gradativamente, o aluno vai sendo convidado a tentar acompanhar a leitura do professor e a estabelecer interações individuais com o texto escrito” (SOARES, 1999, p.13).

Importante o que a autora coloca em seguida, que é constante o desafio à criança acompanhar a leitura feita pelo professor, introduzindo-a ao mundo letrado. A respeito da interpretação oral, coloca que é necessária quando o texto apresenta aspectos mais “adequadamente identificados, compreendidos e analisados pelo confronto de interpretações” (*Ibidem*, p.14). Além disso, coloca que para a

[...] comparação e avaliação das respostas às questões constituem, assim, os principais objetivos da interpretação oral de um texto, **sendo secundário encontrar a resposta “certa”** – importante é a reflexão que os alunos façam em busca da resposta (*grifos nossos*) (*Ibidem*, p.14).

No item interpretação escrita dá ênfase ao aluno “estabelecer relações entre o texto e outros textos e entre o texto e ilustrações, fotos, tabelas que acompanhem” (*Ibidem*, p.15). A respeito da interpretação pelo desenho a autora diz ser importante acrescentar o não verbal ao verbal e vice-versa.

A respeito da “produção de texto” a autora enfatiza a necessidade de definir o interlocutor e criar um contexto para produzir textos. Importante, o que é colocado que “após a produção do texto, são sempre indicadas atividades de socialização do texto produzido, momento em que o texto cumpre seu objetivo, isto é chega ao seu interlocutor” (SOARES, 1999, p. 20). Sobre a avaliação do texto, propõe que seja escolhida uma das formas: texto revisto e reescrito pelo aluno, sob orientação do professor; formar duplas e trocar os textos entre os alunos e análise/discussão dos textos produzidos com a turma.

Sobre a “linguagem oral” a autora destaca que mesmo que a criança já chegue à escola dominando as competências de falar e ouvir é necessário um trabalho de desenvolvimento de atividades orais em diferentes contextos para que o aluno participe de um ambiente de convívio via linguagem numa perspectiva de interação.

No que tange ao setor que trata de “língua oral – língua escrita”, Soares enfatiza que “Não há dicotomia entre fala e escrita” (SOARES, 1999, p. 24). A autora diz que seu projeto é levar o aluno a fazer relações entre oralidade e escrita e para tal propósito, levanta três pilares que segue na coleção, sendo eles: “relacionar o sistema fonológico da língua e o sistema ortográfico” (p. 24).

Por não haver a diferença dicotômica entre fala e escrita argumenta que ambas variam na mesma medida, pois, existem gêneros escritos mais formais e outros menos formais, assim como nos gêneros orais. A segunda relação seria, então, a análise no “nível dos recursos discursivos e linguísticos que ora aproximam, ora distanciam uma modalidade de outra [fala e escrita]” (*Ibidem*, p.24). A

terceira é relativa “a representação da fala na escrita, isto é, os recursos de que lança mão a língua escrita para indicar que o que está escrito foi falado” (*Ibidem*, p.25).

Ao tratar das questões de “vocabulário”, a autora coloca que há a necessidade de que a criança na leitura do texto não se refreie na leitura de uma palavra que é estranha e não siga a atividade, para tanto, usa, como recurso gráfico, balões que fazem *links*¹⁰ entre a palavra e seu significado. Dentre os objetivos dessa parte da coleção, a autora coloca:

- Desenvolver o hábito e as habilidades de consulta a dicionários;
- Desenvolver as habilidades de reconhecer a estrutura da palavra e de identificar os processos de formação das palavras [...];
- Desenvolver as habilidades de determinar, com precisão, o significado das palavras, identificando, entre elas, semelhanças, diferenças, ou oposições [...];
- Levar o aluno ao conhecimento das fontes do léxico do português;
- Desenvolver a habilidade de identificar o conteúdo semântico de aspectos morfossintáticos da língua (SOARES, 1999, p. 26-27).

A “reflexão sobre a língua” é indicada pela autora, no livro de alfabetização e nos outros primeiros livros¹¹, que se faça presente, mas não há uma parte separada no material que o aluno recebe que tenha esse título, é feita a orientação, pela autora, para que haja reflexão sobre a língua via textos reais produzidos pelos alunos. Especialmente, no livro da alfabetização, não há essa unidade que se proponha a refletir sobre a língua nas unidades do livro, caso que não ocorre segundo Soares (1999) nos livros mais avançados, das séries mais adiantadas.

Por fim, a autora se preocupa em colocar uma complementação bibliográfica para auxiliar o professor. Apresenta a indicação de livros teóricos sobre o ensino de português a sites.

¹⁰ Termo usado pela autora na seção ora analisada do material.

¹¹ Não especificado pela autora.

3 Unidade do livro

A unidade 3 tem como temática: “o melhor amigo do homem”, o cachorro. Esta unidade abarca onze gêneros textuais que exploram as diferentes capacidades de linguagem. As capacidades expor, narrar, relatar e descrever ações são apresentadas através de textos, sendo que a autora além de abordar as características do gênero, promove a reflexão da temática abordada por estes.

A capacidade argumentar aparece de forma implícita, sendo explorada principalmente nos momentos em que se trabalha a linguagem oral. Nesses momentos, os alunos precisam utilizar de argumentos para responder as atividades propostas. Alguns dos gêneros textuais (como definido pela autora) abordados nesta unidade são: verbete de dicionário, poema, diário, notícia, cartaz, entre outros.

As atividades são baseadas em eixos diferentes, são eles: leitura silenciosa, interpretação oral, linguagem oral, interpretação escrita e, por fim, produção de texto. Com o intuito de que os alunos entrem em contato direto com os gêneros textuais, a autora indica, sempre que houver possibilidade, que os professores levem diferentes tipos de textos para a sala de aula. Exemplo disso, no capítulo ora estudado, é a orientação para que sejam levados dicionários para os alunos poderem manusear, observar as características, ver o texto concreto em sua esfera de circulação.

A autora enfatiza que todas as atividades **devem ser intermediadas** pelo professor e ao longo dos exercícios, encontramos comandas com dicas, sugestões e breves explicações com o intuito de auxiliar o professor a enriquecer, tanto a proposta quanto a prática. Grande parte das atividades são interdisciplinares. As disciplinas que dialogam com a Língua Portuguesa, nesta unidade, são: história, geografia e ciências.

A unidade 3 possui diversas imagens que dialogam com os textos, através das comandas têm-se a sugestão para que o professor enfatize e explique a presença da linguagem não verbal aos alunos e que faça essa interação texto - desenho.

As atividades promovem a interação entre o professor e o aluno, entre o aluno e o texto e ainda, entre o aluno e aluno. Além de oferecer algumas atividades que estimularam os alunos a leitura

e/ou a discussão com seus colegas, promovendo; assim, a interação entre eles.

Sobre a questão dos exercícios se pode dizer, resumidamente, que são bem variados, com perguntas, que levam realmente a construção de um ambiente letrado.

4 Relação proposta prática x teoria

Devemos enfatizar que a autora visa, nessa unidade, realmente uma prática social de letramento que, além de fazer o contato com os diferentes gêneros, sob os diferentes temas, faz com que, pela leitura das comandas e pela própria organização didática dos textos, alunos e professor tornem-se interlocutores, num processo em que existem situações do cotidiano de outros espaços fora da escola.

Para exemplificar essa preocupação que a autora do livro didático tem para que o ensino se desloque de ensinar para a escola, para ensinar para a vida, assim, se nota o seguinte: na página 128 do material que o aluno tem acesso, Soares (1999) repete a imagem de um texto lido antes, (é a imagem de um cachorro muito bem vestido); nos exercícios de produção de texto, a autora propõe que a partir da figura de “um cachorro bem-educado” o aluno construa uma ideia de boa educação, perguntando se são as vestimentas que o cachorro usa que o fazem bem educado. Este é um bom exemplo de trabalhar com a questão de ética, desse modo, ultrapassando as barreiras da sala de aula.

O aluno é questionado, depois, sobre o que é um aluno bem-educado, lhe é pedida a escrita de duas ou três regras de boa educação. As questões que seguem fazem parte da socialização da escrita, primeiro, o aluno apresenta as suas regras, todos fazem isso, e são escritas no quadro todas, as crianças copiam as regras umas das outras. Há uma discussão das regras e depois de escolhidas as mais necessárias se produz um cartaz com elas que é exposto em sala de aula. Essa é uma prática essencialmente ligada às questões do letramento, uma vez que a criança é convidada a participar do processo a todo o momento e lhe são dados os instrumentos para que participe.

A contextualização é um dos focos da autora, sendo que através dos exercícios sobre os textos, os alunos são instigados/convidados a pensar sobre quem escreveu o texto, quando escreveu, onde escreveu. Há ênfase aqui na questão da interlocução, tão presente no manual do professor e já vista na unidade sobre o manual.

Outro ponto importante que devemos salientar sobre os exercícios a **partir do texto** é que existe uma preocupação por parte da autora que o professor ajude os alunos a pensarem nos **sentidos das palavras dentro do texto**. Além disso, outro ponto são as palavras que talvez os alunos desconheçam, a autora indica ao professor a sempre perguntar se os alunos conhecem todas as palavras, se não, o professor deve incitar os alunos a pesquisar no dicionário e/ou explicá-las oralmente para a turma.

Através desta indicação podemos notar que os alunos enriquecem seu vocabulário, tendo um domínio maior sobre diferentes palavras. Dá-se ênfase a questão do vocabulário, nota-se então, que é bastante coerente com o que foi proposto no manual. Leva em consideração, sempre, de que situação o aluno vem, valoriza e mostra que existem diferentes tipos de sujeitos. Sobre isso, é possível observar que a autora expõe em nota de rodapé que as respostas provavelmente variem, devido a “região, grupo social ou familiar” (SOARES,1999, p.102).

A contextualização das funções sociais da escrita está bastante demarcada na unidade. É de todo coerente, nesse ponto, com aquilo que a autora expõe no texto de orientação ao professor (livro do professor), uma vez que ela demarca a preocupação com o fato de produzir o texto e expô-los aos interlocutores.

Dentro das atividades com os onze gêneros da unidade, se pedem quatro escritas individuais e há a proposta de uma produção final que é reescrita em grupo. No primeiro caso, a relação de textos que precedem a proposta de escrita é composta de textos curtos, trabalham, justamente, como colocado antes na relação imagem – texto. Chama-se “um jogo de adivinhação” e consiste em observar/ler um pequeno texto descritivo de quatro raças de cachorro, juntamente com a imagem ilustrando o animal, a escrita é colocar-se no lugar do cachorro e se descrever, depois disso, ler o texto e os

colegas (no papel de interlocutores) tentam entender pela descrição dada que cachorro é.

5 Em que chegamos?

Podemos enumerar que as atividades do livro didático: “Português: uma proposta para o letramento” de Magda Soares (1999), abrangem diferentes capacidades da linguagem, possuem foco no professor como mediador, as produções têm uma finalidade e não são escritas apenas para o professor avaliar.

São atividades contextualizadas que vão além do ensino de conteúdos de Português (ciências, história e geografia – sendo assim, interdisciplinares), as atividades instigam os alunos a refletirem sobre diversas temáticas, desenvolvem a oralidade e interação entre os alunos, preparando-os para a vida.

Dessa forma, se pode concluir que as premissas básicas de letramento são seguidas à risca nessa unidade no livro. Acreditamos que a criança alfabetizada a partir desse material didático terá de fato práticas sociais significativas, é claro, dependendo do modo como o professor mediar as atividades propostas pelo livro didático em questão.

Referências

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIOVANI, F. Alfabetização: uma análise das concepções teóricas e práticas do livro didático. **Revista e-escrita**: revista do curso de Letras da UNIABEU, v. 3, p. 139-155, 2012.

_____. **O texto na apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos: Brasil. 2006.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate** - MEC/SEB. Brasília-. v. 1. p. 1-14. Distrito Federal: MEC/SEB, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 51, p. 5-17, 2004.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

O uso de táticas no trabalho com o livro didático de língua portuguesa: constituindo práticas reflexivas de letramento

Silvio Nunes da Silva Júnior¹²

1 Introdução

O campo da Linguística Aplicada, atualmente, vem possibilitando que olhares críticos sejam estabelecidos na constituição de inteligibilidades para os contextos onde a linguagem atua com papel central (MOITA LOPES, 2009). Nessa perspectiva, parte-se, aqui, da necessidade de se designar atitudes voltadas à complexidade¹³, considerando a linguagem como construto social concreto e

¹² Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui graduação em Letras/Português (UNEAL) e especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UCAM). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (CNPq/UFAL) e do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL). Bolsista CAPES. E-mail: junnyornunes@hotmail.com

¹³ “O paradigma da complexidade permitiu que diversos campos do saber reexaminassem seus construtos, distanciando-se da visão fragmentada, linear e de

dinâmico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010), para as práticas sociais de linguagem em sala de aula. Neste caso específico, focalizamos no ensino de língua portuguesa, a partir da articulação coerente entre as modalidades de linguagem (oralidade e escrita) e os contextos sociais/locais dos alunos, levando em conta a questão do letramento (STREET, 1984, 2006, 2013, 2014; BUZATO, 2007; JUNG, 2003; SILVA, 2009).

Entende-se por complexa a relação que hoje em dia se tem entre o livro didático e o ensino da língua, uma vez que os discursos que se tornaram envolventes (SOUTO MAIOR, 2009)¹⁴ entre os professores alertam para um distanciamento do livro didático da realidade em que a escola e os sujeitos dela estão inseridos. Este e outros problemas, segundo Guedes (2006), acarretam em crises de identidade de professores de língua portuguesa.

É factível que, no âmbito de uma pedagogia crítico-social de conteúdos/objetos de ensino¹⁵ (LUCKESI, 2003), tenha-se o objetivo de se democratizar cada vez mais a prática de ensino. Entretanto, vem-se observando que tal teoria não se reflete como deveria na prática. Não se está depositando a culpa disso ao professor, pois enxerga-se uma perspectiva ainda mais ampla quando se trata do

simplificação do pensamento pertencente ao racionalismo newtoniano. A complexidade inaugura novas formas de conceber o universo à luz da desordem e da incerteza. Trata-se de uma noção mais abrangente de compreender fenômenos complexos que não podem ser descritos sob a lógica reducionista. Essa mudança de paradigma, que começou com as ciências físicas e biológicas, é também encontrada em pesquisas nas mais diversas áreas, como a Linguística Aplicada” (FRANCO, 2013, p. 183-184).

¹⁴ De acordo com Souto Maior (2009), os discursos envolventes são tidos em duas perspectivas. Na primeira, eles são vistos como “representações significativas-valorativas dos atos da linguagem que “envolvem” no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo porque o envolve por dentro também” (p. 113). Na segunda, os discursos são envolventes por suscitarem, assim como o *pathos*, paixões, e seduzem em direção ao outro (*op. cit.*).

¹⁵ Luckesi (2003) chama de pedagogia crítico-social dos conteúdos a prática de professores - empregada na tendência progressista de educação - em que se relacionem conhecimentos escolares com as questões sociais/locais. No entanto, quando se igualam “conteúdos” e “objetos de ensino”, quer-se mostrar o desprendimento do estudo de abordagens conteudísticas, optando, assim, por chamar de objetos de ensino.

ensino, já que ele não se limita exclusivamente às paredes das salas de aula de escolas nas esferas públicas e privadas de ensino básico.

Vê-se que essa questão leva em consideração a formação do professor e o cotidiano em que ele está inserido no campo dialógico (BAKHTIN, 1998, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010) que é a sala de aula de língua portuguesa¹⁶. Nesse sentido, com as múltiplas vozes envolvidas na indisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006, 2009) da Linguística Aplicada, encontra-se na sociologia do cotidiano a noção de tática, desenvolvida por Michel De Certeau (2009), a qual surge como forma do professor se sobressair “das redes de forças e de representações estabelecidas em sua formação” (SANTOS, 2008, p. 134).

Pensando sob essa perspectiva, percebe-se que, na formação do professor de língua portuguesa, muitas dessas redes de forças, ou redes de vigilância (DE CERTEAU, 1996), são estabelecidas, isso, principalmente, por algumas questões, como: i) a defesa de um ensino altamente pautado em regras gramaticais¹⁷, deixando de lado outros pilares essenciais para a práxis; ii) a ausência de uma concepção de linguagem que considere a importância de contextualizar a prática de ensino pensando no maior aprimoramento possível do ensino pelo aluno; iii) a falta de interpretação crítica para com os materiais didáticos dispostos na escola, concebendo, na prática, atividades puramente estruturais e aleatórias.

Procurando problematizar essas questões e apontar possíveis encaminhamentos para a prática de ensino de língua portuguesa, esse texto discute, na defesa da concepção dialógica de linguagem, acerca das táticas para a prática pedagógica de professores de língua portuguesa com base em uma atividade de leitura e outra de compreensão textual encontradas no livro didático “Língua Portuguesa: 1” (RAMOS, 2013), para o ensino médio, nas quais busca-se estabelecer relações entre a oralidade, a escrita e os contextos sociais/locais em que os alunos se inserem. Para chegar a este fim, no

¹⁶ Estende-se a reflexão, também, para o ensino de línguas estrangeiras modernas, mesmo não sendo o foco do estudo.

¹⁷ É pertinente lembrar que o estudo não se posiciona contra as abordagens gramaticais em sala de aula. É visível a sua importância, porém numa contextualização com outros objetos de ensino.

plano teórico se discute, a partir do dialogismo, sobre a noção de tática com olhares para o ensino, bem como sobre os estudos sobre letramento, para que, em seguida, sejam tidas as análises das atividades como já foi pontuado.

2 Entre o dialogismo, o plurilinguismo e às táticas para o ensino de língua portuguesa

Seguindo o viés dialógico assumido nesse estudo, as atividades de linguagem estabelecidas no todo social não são proferidas em unicidade, isto é, derivam de experiências exteriores dos locutores e interlocutores com as vozes sociais concebidas pelo plurilinguismo dialogizado¹⁸ (BAKHTIN, 1998, 2003). Nesse contexto, é inviável que se pense em ensino de língua portuguesa sem que se envolva na mesma perspectiva a formação de professores e as identidades¹⁹ assumidas pelos sujeitos que a concretizam nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Com base nisso, vê-se que no tema ensino é possível dialogar com diversas teorias, não se limitando na educação e/ou na linguística, como a sociologia do cotidiano que se utiliza nesse estudo, a qual atua como voz social que implica nos posicionamentos aqui pontuados sobre o ensino.

Não é nova a preocupação em defender o ensino como prática social distanciada da crença de caracterizá-lo como “transmissão de conteúdos”. Estudos como os de Zozzoli (2002, 2006, 2012, 2016) cumprem bem esse papel. Por essa razão e por saber que todos os discursos que permeiam os contextos educacionais são oriundos de outras perspectivas que mais efetivamente se referem à crítica social, a palavra que mais se relaciona com o que está se pensando é “subversão”. É pensando em subversão que De

Certeau (2009) define a tática como:

¹⁸ De acordo com Melo (2017, p. 60), “Se o plurilinguismo é formado por várias vozes sociais decorrentes da estratificação, por exemplo, de uma língua nacional, ele também é responsável pelo surgimento de outras vozes (perspectivas, concepções de mundo, pontos de vista, concepções ideológicas etc.), cuja ação é também estratificadora”.

¹⁹ Não é o intuito, aqui, focar nos temas de formação de professores e identidades em sala de aula.

[u]m cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância. Ela não se dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ (DE CERTEAU, 2009, p. 45).

Com as considerações de De Certeau (2009), a prática de ensino assume um papel em que se intercalam reflexões e ações dos termos: possibilidades, realidades e transformações. Se as atividades de ensino de língua portuguesa, para muitos professores, se inserem num caráter objetivo onde a finalidade central é levar o aluno a utilizar a norma padrão “gramaticalmente correta”, as táticas atuam como maneira de se refletir e agir a partir de possibilidades de inserção de regras gramaticais num contexto permeado pelas realidades dos alunos, existindo, assim, transformações no que diz respeito ao modo em que os alunos entendem o ensino da língua portuguesa e a forma em que o professor irá visualizar as finalidades e as implicações da sua prática diária. Assim, as táticas atuam como veículo para fragmentações de múltiplas identidades (HALL, 2003)²⁰ docentes e discentes a partir do cotidiano²¹ em que os sujeitos estão inseridos.

Nessa articulação entre possibilidades, realidades e transformações na prática de ensino, vê-se uma semelhança entre esse pen-

²⁰ Hall (2003) entende que as identidades dos sujeitos pós-modernos vivem em constante fragmentação, o que pode ser nomeado, também, de descentralização ou transformação.

²¹ Considera-se cotidiano como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente” (DE CERTEAU, 2009, p. 31).

samento com o que Zozzoli (2016, p. 144), quando trata das realidades²², chama de “saberes não valorizados”:

[s]aberes locais, não acadêmicos, não tecnológicos são muitas vezes desvalorizadas ou deixadas de lado para que sejam levados em conta, no processo de ensino e aprendizagem, apenas os saberes disciplinares, letrados. Muitos ainda seguem a crença e têm confiança numa ordem social baseada nas premissas de Platão e Aristóteles, segundo os quais, ainda no dizer de Bustamante (2010), a harmonia da sociedade se dá através da aceitação que cada um tem de sua posição social.

A aceitação dos “saberes não valorizados” atribui espaço para práticas de ensino que possam agregar diversas manifestações de linguagem no contexto do ensino. Entende-se que as táticas, nesse sentido, atuam como formas de se subverter das chamadas “disposições ditadoras” (BOURDIEU, 1996)²³, as quais chegam a impedir quaisquer inovações, visto que são formas das vozes dominantes comandarem as ações de sujeitos que não se enquadram/atualizam nas transformações emergentes que a sociedade está apta a sofrer; em outras palavras, sujeitos sem posicionamentos críticos para e com o mundo exterior.

No dialogismo (BAKHTIN, 2003, 2010), as maneiras de se subverter dessas disposições estão relacionadas, nas atividades de linguagem, com as atitudes responsivas que são tidas através de compreensões responsivas ativas²⁴ dos discursos dos locutores (os que estão inseridos nas ‘vozes dominantes’), isso porque as ideologias sociais, atualmente, não se centram numa única verdade - ou

²² Realidades físicas e socioculturais: localidades.

²³ Bourdieu (1996) chama de “disposições ditadoras” as relações dominantes de poder que determinam práticas a serem seguidas. No ensino de língua portuguesa, essas disposições podem ser vistas nas problematizações apresentadas na introdução desse texto.

²⁴ [...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

verdade absoluta - de que se é necessário seguir determinado padrão social. Essa subversão está intimamente relacionada com o processo de desestabilização de discursos sociais que se observa hoje em dia com até mais frequência do que quando De Certeau (2009) desenvolveu esse pensamento, o qual não deixa de ser novo e atual.

Dessa forma, pensando em táticas para o ensino, é necessário que o professor de língua portuguesa se subverta de práticas imbricadas em discursos dominantes. Não é intuito que se use de uma postura altamente crítica que implique em relações interpessoais de desobediência com as hierarquias educacionais, mas sim, de atitudes refletivas voltadas ao cotidiano dos alunos e dos professores que não se concebam como práticas desrespeitosas na utilização de diversos objetos de ensino, mas que possam servir como embasamento para uma prática mais centrada no *outro*²⁵ (BAKHITIN, 2003), como a concepção dialógica de linguagem defende num contexto amplo e social.

Sem sair da discussão social e relacionada às muitas questões que envolvem o ensino, parte-se, a seguir, para uma discussão mais voltada aos objetos de ensino que se propõem relacionar nesse estudo no âmbito mais abrangente que o do letramento, em seu viés/modelo ideológico.

3 Oralidade, escrita e contexto social/local: relações subsidiadas pelo letramento

Nos estudos linguísticos e educacionais preocupados em intercalar o ensino de língua portuguesa com as práticas sociais, a noção de letramento tem importante significação. Entretanto, ela se insere numa perspectiva relativamente complexa de ser abordada, não pelo letramento ser difícil de ser identificado ou estudado, mas sim, pela necessidade do pesquisador de se enquadrar em uma das perspectivas que abordem o letramento, visto que as noções nem sempre concordam umas com as outras. Permanecendo no ponto de vista dialógico já discutido, focaliza-se, aqui, de maneira em que se entendem os múltiplos eventos na sala de aula como fruto de ideologias sociais com raízes políticas, econômicas, etc., no modelo

²⁵ Ou em *outrem*.

ideológico de letramento trazido por Street (1984), o qual, nesta abordagem com o ensino de língua portuguesa, se articula com o pensamento de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados aos usos da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261), onde se emprega a inter-relação entre oralidade, escrita e contexto social em que se defende, também, aqui.

O modelo ideológico de letramento:

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2006, p. 466).

As multiplicidades de habilidades sociais exercidas pelos sujeitos constituem-se no contexto de diversificadas culturas, ideologias e conhecimentos. Aí se pode ver um dos distanciamentos entre os modelos autônomo e ideológico de letramento que se tratará mais à frente. A especificidade dos contextos onde as chamadas “práticas de letramento” são desenvolvidas é o que caracteriza uma determinada prática de ensino como enquadrada numa perspectiva pluralista e multicultural (DE CERTEAU, 2009) e, além disso, remete às táticas de subversão assumidas pelos professores.

Imbricados no conceito plural de letramento assumido nesse estudo, existe, além das práticas, eventos, agências e agentes de letramento (SILVA, 2009)²⁶. Nesse sentido, os professores atuam enquanto os agentes responsáveis pelo desenvolvimento dessas práticas, visto que elas circulam com maior frequência nos âmbitos de ensino e aprendizagem de línguas, o que não poderia acontecer na adoção do **modelo autônomo** de letramento. Nele,

[...] a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Seguindo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas cons-

²⁶ Para entender melhor as definições de evento e agência de letramento, ver o estudo de Silva (2009), uma vez que não é enfoque desse texto.

troem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo (JUNG, 2003, p. 59).

Com isso, vê-se que a autonomia dada ao aluno e à escola não acarreta em resultados satisfatórios e, na ocorrência do fracasso escolar, a escola derruba toda a carga de culpa no aluno que “não se adaptou a ela”, quando na verdade é a escola quem precisa se adaptar às necessidades do aluno. No ensino da língua portuguesa, foco desse debate, é importante a inter-relação entre as modalidades de linguagem numa perspectiva de letramento ideológico, porque “oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados interativamente, a despeito da natureza escrita do texto” (BUZATO, 2007, p. 152).

Assim, as táticas desenvolvidas pelos professores relacionam-se com as tentativas de sair da zona de conforto do modelo autônomo adotado na escola. Observa-se que essa questão está intimamente imbricada na formação do professor. Felizmente, a Linguística Aplicada, na natureza inter/transdisciplinar²⁷ em que se coloca na contemporaneidade, propicia que não só uma ênfase seja dada nos estudos desenvolvidos nela. E é por essa razão que a finalidade aqui determinada ao ensino leva contribuições, também, para a formação docente, uma vez acreditando que as práticas de letramento na sala de aula dependem em grande escala da formação do agente letrado.

4 O livro didático escolhido

Antes de centrar-se na proposta de atividade, vale pontuar a importante representação social que o livro didático tem para/no

²⁷ Enquanto linha de pesquisa, a Linguística Aplicada é de natureza inter/transdisciplinar, que reflete sobre questões relacionadas às práticas sociais de linguagem, numa perspectiva processual. Desse modo, visa a investigar as seguintes temáticas: o processo de ensino e aprendizagem de línguas, a formação de professores de línguas, os multiletramentos, a constituição identitária, os processos dialógicos na leitura e na produção oral e escrita, as tecnologias e o ensino, os estudos culturais, os processos retórico-argumentativos nas produções discursivas (Texto retirado do Portal do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGL/UFAL. Link: http://www.fale.ufal.br/posgraduacao/ppgl/areas_e_linhas.htm).

ensino e na aprendizagem de língua portuguesa. Nesse sentido, entende-se que:

A grande diferença entre o livro didático e os outros materiais didáticos, em especial os que se valem da imagem, como o filme, o vídeo, a foto e outros, está no fato de ele ser, antes de tudo, um legítimo produto da tecnologia da escrita. Por isso mesmo, é possível ter-se, por meio dele, um acesso efetivo à cultura letrada (RANGEL, 2006, p. 13).

O comprometimento para a formação de alunos letrados leva professores e alunos a usufruírem do livro didático enquanto apoio constante nas atividades em sala de aula. No entanto, muitos professores não têm conhecimento dessa representação social ou a entendem de maneira equivocada. Nos dados de Silva Júnior (2016), encontra-se num trecho de uma narrativa autobiográfica em que se trata do livro didático²⁸: “[a]s equipes pedagógicas das escolas em que atuei até hoje sempre me obrigaram e fiscalizaram o uso do livro didático, mas sem um acompanhamento mais efetivo sobre como trabalhar com ele; isso eu tenho que fazer por conta própria”.

Assim, fica inviável que se estabeleça relação entre teoria e prática docente, principalmente no que tange o compromisso com a sociedade letrada (RANGEL, 2006) que requer um ensino imbricado nas culturas locais dos alunos e, também, dos professores e das escolas. É nessa problemática que se situa a preocupação em se estender olhares tanto para os estudos sobre letramento, quanto para a perspectiva de De Certeau (2009) acerca das táticas que, neste estudo, se remete ao ensino de língua portuguesa.

O material didático mais compatível com o que se vem tentando defender no decorrer do trabalho é o livro “Língua Portuguesa: ensino médio”, presente na coleção “Ser Protagonista”, das Edições SM, para o 1º ano do ensino médio, em sua segunda edição, publicada em 2013, editada pelo professor Rogério de Araújo Ramos, no qual consta a atividade que se observará a seguir.

²⁸ O estudo de Silva Júnior (2016) visou investigar as identidades de professores de língua portuguesa, com ênfase nas concepções de ensino de gramática, de literatura e o emprego das tecnologias no ensino de língua materna, isso por meio de uma análise interpretativista de/em narrativas autobiográficas.

5 A proposta de leitura

Inicialmente, a atividade propõe a leitura do texto “O jornal e suas metamorfoses”:

O jornal e suas metamorfoses

Um senhor pega um bonde depois de comprar o jornal e pô-lo debaixo do braço. Meia hora depois, desce com o mesmo jornal debaixo do mesmo braço.

Mas já não é o mesmo jornal, agora é um monte de folhas impressas que o senhor abandona num banco da praça.

Mal dica sozinho na praça, o monte de folhas impressas se transforma outra vez em jornal, até que um rapaz o descobre, o lê, e o deixa transformado num monte de folhas impressas.

Mal fica sozinho no banco, o monte de folhas impressas se transforma outra vez em jornal, até que uma velha o encontra, o lê e o deixa transformado num monte de folhas impressas. Depois, leva-o para casa e o no caminho aproveita-o para embrulhar um molho de celga, que é para o que servem os jornais depois dessas excitantes metamorfoses.

CORTÁZAR, Julio. **Histórias de cronópios e de famas**. 4. ed. Trad. Gloria Rodriguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 64-65.

6 Tática a partir do texto

Pode-se perceber que o texto possui uma significativa possibilidade de analisar elementos extralinguísticos. O texto, do gênero conto, retoma algumas tradições que, atualmente, não são vistas com tanta frequência, como, por exemplo, a rotina diária dos pais de família que iam até as bancas comprar o jornal para fazer a primeira leitura do dia no intuito de se informar sobre algumas questões referentes à economia, a cultura, a saúde pública, a educação e etc. Porém, o sentido do texto, publicado em 1983, é outro, este sendo mais pautado na importância da leitura e, sobretudo, da compreensão para uma atividade de que vem logo depois.

A partir da proposta de leitura do livro já se pode pensar em táticas, que se concebiam enquanto práticas de letramento, relacionadas à produção textual, isso por meio das seguintes (e simples) etapas:

- a) Leitura individual e coletiva do texto;
- b) Comentários sobre as relações de sentido do texto e quais as semelhanças dele com a rotina dos alunos, isto é, as características semelhantes aos seus contextos socioculturais;
- c) Reelaboração do texto envolvendo particularidades físicas do bairro e/ou município em que vivem, como, por exemplo, na sentença: “Mal fica sozinho na praça”, na reelaboração ficaria: “Mal fica sozinho na praça dos martírios (se a abordagem fosse feita no município de Maceió, onde fica situada a referida praça)”.

Com base nessa atividade, outras podem ser exploradas, como em forma de pesquisas de campo para a apresentação oral de seminários sobre as relações entre este e outros textos encontrados nos diversos veículos de informação²⁹, etc. Ao se pensar sob essa ótica, corrobora-se com Leffa (1999) ao destacar que nas atividades em sala de aula é preciso que se pense, primeiramente, na perspectiva do texto, seguindo os interesses com o leitor e a comunidade discursiva em que ele se insere. Complementa-se, ainda, que isso ocorre considerando que as atividades cognitivas complexas são guiadas pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998).

A relação entre leitura, escrita e sociedade/localidade dos alunos propicia, além do desenvolvimento de uma gramática do aluno (ZOZZOLI, 2002), o comprometimento do ensino com a sociedade letrada (RANGEL, 2006), visto que o sujeito “[...] que tiver o domínio da leitura e da escrita pode entrar no mundo dos livros e ter condições de compreender o seu passado, o seu futuro e fazer suas próprias interpretações, podendo aprender cada vez mais” (GOMES, 2007, p. 68).

7 A proposta de atividade

²⁹ Textos de revistas, jornais e/ou internet.

Sobre o texto

1. Quem é a personagem principal do conto e o que há de inusitado em relação a isso?
2. Ao longo do conto, o que é que faz o jornal transformar-se em folhas impressas e depois transformar-se novamente em jornal?
3. O terceiro e o quarto parágrafos do conto iniciam-se praticamente com as mesmas palavras. Explique que efeito se cria com essa repetição.
4. Por que o narrador afirma ser esse processo de uso e desuso do jornal uma excitante metamorfose?
5. O jornal é um veículo de informação fundamental na vida contemporânea. Depois de passar por vários leitores, ele encontra seu fim como um objeto para embrulhar verdura. O que, portanto, confere a ele o seu valor ou, inversamente, o torna desimportante?
6. Relacione a metáfora citada por Jorge Luis Borges sobre o “rio de Heráclito” ao conto “O jornal e suas metamorfoses”.
7. A obra literária oferece ao leitor a possibilidade de alterar sua visão de mundo e perceber aspectos distintos ou novos de sua realidade. Em sua opinião, qual é a mudança de perspectiva oferecida pelo conto de Julio Cortázar?

8 Uma primeira análise: a constituição da atividade de compreensão

Como se trata de um exercício de compreensão de texto utiliza-se, primeiramente, a noção de compreensão responsiva ativa (discutida no plano teórico) para depois focalizar-se na possível tática para o ensino de língua portuguesa. Observa-se, preliminarmente, que são trazidas para a atividade as relações de sentido do texto através da capacidade de compreensão e interpretação do aluno, bem como existem as que depositam nas camadas estruturais do texto os acontecimentos tidos no decorrer do mesmo, partindo da

noção de que “é necessário que o enunciado se apresente relacionado a acontecimentos e temas plausíveis, porque podem ser efetivamente encontrados ou encontráveis em situações da vida cotidiana” (ZOZZOLI, 2016, p. 139).

Na primeira questão, além da leitura e releitura do texto, é necessário que o aluno tenha, também, o conhecimento sintático preciso para descobrir a posição do sujeito que atua como personagem principal, uma vez que muitos personagens cometem ações semelhantes. Alguns alunos podem alegar que o personagem principal é o senhor que aparece na primeira linha do primeiro parágrafo e outros podem considerar que o próprio jornal ou monte de folhas impressas atua como o personagem principal. Já quando o editor solicita que o aluno apresente o que existe de inusitado no texto, este requer que o aluno observe o que tem de diferente nas entrelinhas do texto, o que solicita, dessa forma, que o aluno compreenda responsiva e ativamente o sentido que o autor propôs.

Na segunda questão, o autor questiona o que faz o jornal se transformar em um monte de folhas impressas. Para que os alunos apresentem respostas ativas relacionadas a não valoração das relações de sentido e o contexto informativo que o jornal apresenta, é preciso que, anteriormente, o professor tenha refletido junto aos alunos sobre a importância do ato de ler, como também, sobre a diferença entre palavra, frase, enunciado, gênero do discurso etc., pois, desse modo, os alunos poderão entender de que forma o jornal deixa de ser jornal e se transforma no já citado monte de folhas impressas, visto que “toda palavra, qualquer que seja, é orientada para uma resposta ativa, mas essa orientação não se singulariza por um ato autônomo, e não se destaca na composição” (BAKHTINE, 1984, p. 103)

Na próxima questão, o livro leva o aluno a identificar quais os efeitos que o termo “mal” tem no início do terceiro e do quarto período. Nesse caso o professor não necessitaria fazer uma explicação tão intensa antes da aplicação do exercício, pois, nessa questão, os alunos do ensino médio já devem ter conhecimento linguís-

tico-discursivo³⁰ suficiente para responder ativamente que o termo vem apontar que os personagens do terceiro e do quarto parágrafo estão praticando a mesma atividade, e, como marca textual, o autor achou na repetição uma forma de facilitar o entendimento do leitor.

Para a solução subjetiva da questão seguinte, onde se pergunta o porquê de o narrador considerar o processo de uso e desuso do jornal como uma excitante metamorfose. Nesse sentido, o aluno precisará de conhecimento semântico para identificar, na leitura atenta do texto e compreensão responsiva ativa do mesmo, o motivo pelo qual o autor considera as ações do texto (uso e desuso do jornal) como uma excitante metamorfose. Esta seria uma atividade interessante para, também, o uso do dicionário, o que irá perpassar a perspectiva estrutural existente na maioria das atividades com esse material, pois irá exigir que o aluno refletisse sobre a união dos termos e o porquê deles se aplicarem ao desfecho do texto já lido anteriormente, onde a excitante metamorfose seria o processo de provocação da mudança.

A antepenúltima questão pergunta ao aluno o que, no texto, confere e tira o valor do jornal. Tomando como base a segunda questão, a resposta para esta se assemelha de alguma forma. No entanto, a que estamos tratando agrega mais conhecimento social do que a já mencionada, pois aborda o papel do jornal como fonte de informação na sociedade contemporânea. Assim, para que o aluno compreenda responsiva e ativamente, é preciso que aja uma relação entre o conhecimento social/local, pois “valorizar os saberes locais não significa desprezar aqueles que a escola tem condições de oferecer tradicionalmente” (ZOZZOLI, 2016, p. 145), com as considerações já apresentadas sobre o ato de ler e as diferenças entre palavra, frase, enunciado, gênero etc.

A próxima questão estimula a compreensão responsiva ativa do aluno por meio de uma leitura também existente no texto: a metáfora de Jorge Luis Borges, sobre o “rio de Heráclito”.

³⁰ Chama-se de linguístico-discursivo, pois não se vê aproveitamento significativo do linguístico sem que se tenha o discursivo no ensino de língua materna ou estrangeira.

[...] enquanto não abrimos um livro, esse livro, literalmente, geométrica mente, é um volume, uma coisa entre as coisas. Quando o abrimos, quando o livro dá com seu leitor, ocorre o fato estético. E, cabe acrescentar, até para o mesmo leitor o mesmo livro muda, já que mudamos, já que somos (para voltar a minha citação predileta) o rio de Heráclito, que disse que o homem de ontem não é o homem de hoje e o homem de hoje não será o de amanhã. Mudamos incessantemente e é possível afirmar que cada leitura de um livro, que cada releitura, cada recordação dessa releitura renovam o texto. Também o texto é o mutável rio de Heráclito.

Ao comparar todo o contexto de discussão em relação ao jornal, observa-se, no texto de Borges (2000), que ocorre o mesmo fato com o livro, quando este não é visto pelo seu viés estético tão bem definido nos estudos literários. Nesse sentido, a metáfora do rio de Heráclito dialoga em grande escala com o texto “o jornal e suas metamorfoses” e pode servir, para o aluno, como uma breve explicação sobre a finalidade do livro, a revista, do jornal etc. na sociedade e na formação do leitor.

Finalizando a atividade com uma pergunta pessoal, o livro questiona qual a mudança de perspectiva que o texto refletido nesta análise sugere para a sociedade³¹. Tidas as questões anteriormente expandidas, pode-se afirmar que a grande maioria dos alunos, no nível de ensino que o livro sugere, conseguiria desenvolver uma resposta ativa e coerente com o que o professor iria esperar quando se propõe essa atividade.

Acredita-se que a mudança de perspectiva em que o editor do livro estima nessa questão é, a nosso ver, uma maior valorização do texto impresso (bem como o virtual, o imagético etc.) por meio dos seus principais veículos, como o jornal, o livro, a revista e outros, pois estes servem como pontes para que os cidadãos se empreguem cada vez mais na sociedade pós-moderna que vivemos e somos levados, diariamente, a nos adaptarmos e contribuirmos com o desenvolvimento progressivo da mesma.

³¹ Já se pode pensar sob o viés da sociedade letrada.

9 Tática a partir da atividade

Não se pode afirmar, ao observar a atividade no geral, que ela parte de uma perspectiva estrutural. No entanto, os elementos linguístico-discursivos requeridos para as respostas das questões ficam presos na estrutura do livro, isto é, não exigem níveis de interpretação dos alunos acerca da exterioridade³² que os norteia, assim como propõe a questão do letramento que foi apresentada. É com base nessa problematização que as táticas partirão.

Tendo em vista a proposta de tática da atividade de leitura, é possível pensar, *a priori*, em práticas que envolvam os textos reelaborados através das características socioculturais dos alunos, modificando, assim, os dimensionamentos das questões e, também, instigando a necessidade de explorar elementos extralinguísticos:

1. Quem é a personagem principal do conto? Em que contexto social/local ele se passa? Quais as semelhanças e transformações desse contexto num panorama entre quando se escreveu o texto e os dias atuais?

Nesse caso, os elementos extralinguísticos que se exige estão voltados às raízes históricas do lugar onde o texto reelaborado se passa, possibilitando que o aluno perceba o processo de transformação física e sociocultural que ocorreu no lugar onde vive quando se comparam as duas realidades.

2. No conto se trata de uma realidade que se entendia como normal no século passado. Estabeleça olhares a partir do texto sobre como essa rotina evoluiu com o avanço contínuo da sociedade atual.

Já nessa questão os alunos precisarão fazer o uso da criticidade para fazer apontamentos coerentes sobre os avanços do que se entende aqui por pós-modernidade (HALL, 2003), principalmente no que concerne à rotina das pessoas em contexto de trabalho, estudo, lazer etc.

A quarta questão proposta na atividade dá indícios da necessidade de se explorar conhecimentos extralinguísticos de modo que

³² Trata-se da importância da exterioridade, visto que na concepção dialógica que está se seguindo defende um sujeito do mundo exterior (BAKHTIN, 2003).

os alunos podem não saber o que significa uma “excitante metamorfose”, porém, a maneira como ela se apresenta mostra que o professor, ao propor a atividade, já vai apresentar o significado, deixando para o aluno apenas o dever de relacionar essa relação semântica com o texto. Seria preciso, então, solicitar que os alunos pesquisassem o que significam excitantes metamorfoses, pontuassem como elas se manifestam no texto e, além disso, como elas acontecem na rotina deles próprios enquanto indivíduos sociais (VOLOCHINOV, 2017).

1. O jornal, que se transforma a cada trecho em um “monte de folhas impressas”, é constantemente apresentado no texto. Atualmente, o jornal é o principal veículo de informação onde você vive? Existem novos meios de informação? Como você entende e lida com isso?

Com essa maior expansão no que tange à questão, os alunos poderão refletir sobre como os gêneros discursivos circulam pelas esferas sociais, possibilitando um enriquecimento informacional para os sujeitos através de revistas, televisão e, com maior ênfase, a internet, que vem se tornando o principal veículo.

O número extenso de questões para a atividade, na maioria dos casos, leva os alunos a alegarem dificuldades para respondê-las. Nesse sentido, aqui, propõe-se finalizar o exercício na quarta questão, a qual se concebe como uma continuidade da sétima questão proposta no livro didático.

2. O conto leva o leitor a repensar a sua visão de mundo. Assim, o que se propõe como mudança de perspectiva³³ e quais as mudanças que ocorreram, nesse sentido, de 1983 até o momento no contexto em que se passa a história, se houve?

A tática aqui apresentada não comporta a leitura da metáfora de Jorge Luis Borges, sobre o “rio de Heráclito”, pois os elementos extralinguísticos requeridos nessas questões já adjetivam a atividade enquanto prática de letramento de forma em que ela envolve o

³³ A mudança de perspectiva que se fala no livro está voltada a mudanças de paradigmas sociais a partir da crítica às práticas cotidianas.

contexto social/local dos alunos enquanto complemento da atividade de leitura e produção que já foi abordada.

10 Considerações Finais

Para estabelecer um ensino pautado na linguagem em sentido macro como este estudo propôs na perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar³⁴ (MOITA LOPES, 2006, 2009), é necessário que se pense na formação do professor antes mesmo de avaliar a sua prática pedagógica, uma vez que a articulação entre teoria e prática em sala de aula precisa justamente de um amparo teórico, o que se torna inexistente na atuação profissional de muitos professores da educação básica. A concepção dialógica de linguagem e o conhecimento das práticas de subversão que De Certeau (2009) chama de tática se caracterizam como as teorias necessárias para uma reciprocidade com a prática de ensino.

Os materiais didáticos que permeiam o ensino e a aprendizagem dos alunos é um dos pontos mais visíveis onde o professor pode operar com táticas próprias para contribuir para a sociedade e a cultura que Rangel (2006) chama de letrada, e, contudo o que foi pontuado, acredita-se que ela precisa ser letrada, pois ainda não é totalmente. Assim, ela caminha a progressivamente até esse *status*.

Nas táticas de atividades de leitura e atividade de compreensão textual, uma questão que merece destaque é a possibilidade de diálogo social entre o aluno e o que se exige dele em sala de aula como leitor, produtor de textos e, acima de tudo, indivíduo social³⁵ (VOLOCHINOV, 2017). Além disso, nas táticas que buscaram estabelecer reais práticas de letramento a partir do livro didático, pode-se perceber uma harmonização no tocante o trabalho com a oralidade, a escrita e, também, os contextos sociais/locais em que os alunos se inserem, servindo como um diálogo social no âmbito da sala de aula.

Por fim, observa-se a necessidade de formação contínua do professor de língua portuguesa em suas variadas formas de apresen-

³⁴ Noção já mencionada no início do trabalho.

³⁵ Opta-se por chamar de “sujeito”, visto que o termo indivíduo remete a uma individualidade, ou seja, a uma constituição de si centrada no mundo interior e não na exterioridade.

tação: seja com cursos de atualização, participação em eventos científicos na área, participação em pesquisas colaborativas, etc. Isso, tanto para desenvolver uma prática de ensino contemporânea e subsidiada pela teoria, como para ter olhares mais atentos acerca dos tantos debates existentes sobre políticas educacionais, avaliação, dentre outros assuntos que norteiam a educação brasileira.

Referências

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTINE, M. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1984.

BORGES, J. L. Sete Noites. In: BORGES, J. L. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 2000, v. 3, p. 284.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

BUZATO, M. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A invenção do cotidiano**. 7. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, C. P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 183-197, 2013.

GOMES, S. F. L. O ensino Fundamental a Luz da LDB. **Jus Societas**, v. 2, p. 69-73, 2007.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua devemos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MELO, J. R. B. **Vozes sociais em construção: dialogismo, bivocalidade polêmica e autoria no diálogo entre Diário do hospício, O cemitério dos vivos, de Lima Barreto, outros enunciados e outras vozes sociais**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Le-

tras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, L. F. A formação inicial dos professores de Letras. **Leitura**, Maceió, n.42, p. 105-137, jul-dez, 2008.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Narrativas autobiográficas**: a tessitura das identidades de professores de língua materna – um olhar interpretativista. Monografia (Graduação em Letras/Português), Departamento de Letras, Universidade Estadual de Alagoas, 2016, 102p.

SILVA, E. M. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Unidade Acadêmica de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

SOLÉ, I. Depois da leitura: continuar compreendendo e aprendendo. In: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de Ethos e os Discursos Envolventes no Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de Pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Linguísti-

ca). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Literacy in the Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Trad. Marcos Bagno. *Filologia linguística do português*, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, v. 33 n.89, Campinas, Jan./Apr. 2013.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) **Ler e produzir**: discurso, texto e formação do leitor. Maceió: Edufal, 2002.

_____. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q; SIMÕES, D (Orgs.) **Linguís-**

tica Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 135-156.

_____. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 105-143.

Os videoclipes no ensino de língua portuguesa: uma perspectiva de letramento crítico e uso da tecnologia na escola pública

Erika Guimarães de Oliveira³⁶

Ana Rafaella Alves Pereira³⁷

Vicente de Lima-Neto³⁸

1 Introdução

Os caminhos para a comunicação podem ser facilitados pelos avanços nas tecnologias (TICs), pois permitem acesso a informações e sua circulação. A internet, certamente é um exemplo de que barreiras geográficas podem ser quebradas, ainda que não haja um deslocamento físico. A facilidade de manipulação e edição de imagens e textos, como dos videoclipes, tem permitido a inserção de

³⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet – GLINET. E-mail: erikaguimaraes1981@gmail.com

³⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE. E-mail: anarafaellaalves@hotmail.com

³⁸ Doutor em Linguística. Docente dos cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet – GLINET. E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

diferentes modos e recursos semióticos, proporcionando uma re-composição desses materiais e da produção do conhecimento, como edição de som e de imagens, inserção de cores diferenciadas, ângulo da câmera, luz etc.

Todavia, se, por um lado, estamos diante de um contexto social no qual eventos comunicativos são realizados por meio de diferentes linguagens e diferentes meios, com as tecnologias presentes cada vez mais em nosso cotidiano, por outro, não podemos afirmar que, no contexto educacional, as práticas pedagógicas estejam congruentes com um cenário que, a cada dia, gera novos letramentos. Diante desse contexto, este artigo tem por objetivo investigar como os videocliques podem ser utilizados nas aulas de língua portuguesa, para promover o letramento crítico dos alunos na escola pública.

Para atingir esse objetivo analisamos dois videocliques, disponíveis no *Youtube*, mediante categorias ligadas ao letramento crítico e à Análise de Discurso Crítica (ADC). No Brasil, os PCN explicitam o importante papel do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e apresentam como um de seus objetivos “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (BRASIL, 1998, p. 33). A partir dessa orientação dos PCN, justificamos nosso trabalho e esperamos contribuir para uma reflexão acerca das potencialidades de aprendizagem intermediada por práticas tecnológicas, constatando a necessidade de a escola promover, em suas práticas diárias, o letramento crítico dos estudantes – consumidores/produtores de textos que utilizam diversas modalidades.

Para efeito de organização, dividimos o artigo em duas partes: na primeira, apresentam-se as discussões teóricas, em que nos fundamentamos epistemologicamente, com os conceitos da ADC e sua relação com Ensino e Tecnologia; na segunda parte, é explicada a metodologia da pesquisa seguida de análise.

2 Ensino e Tecnologia

O cenário atual do ensino na escola pública vem passando por mudanças. Os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) apontam um avanço constante no Ensino Fundamental enquanto que, no Ensino Médio, percebemos uma estagnação, conforme gráfico abaixo com dados de 2005 a 2015:

Gráfico 1: Resultados IDEB EM



Fonte: <http://aprova.com.br/ideb/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

A meta pretendida pelo PNE (Plano Nacional de Educação) no último exame, para o Ensino Médio, era alcançar 4,3, mas o resultado não passou de 3,7:

Tabela 1: Resultados IDEB

	Resultados em 2015	Metas para 2015
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,5	5,2
Anos finais do Ensino Fundamental	4,5	4,7
Ensino Médio	3,7	4,3

Fonte: <http://aprova.com.br/ideb/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Esse resultado motivou a *Reforma do Ensino Médio*, que foi proposta em setembro de 2016, aprovada pelo Senado em fevereiro de 2017 e sancionada pelo presidente no mesmo mês e ano. O crescente aumento de estudos linguísticos nas últimas décadas demonstra interesse e necessidade em reorganizar alguns procedimentos teórico-metodológicos na prática pedagógica, com o intuito de ofertar um ensino de qualidade a todos os níveis da educação brasileira.

Na contramão da reestruturação da língua materna, temos a tecnologia que avança diariamente, trazendo constantes mudanças na forma de comunicação, renovando conceitos, como a definição de letramento, discutido desde a década de 1970 nos EUA, que levava em consideração os usos sociais da escrita e da leitura (SOARES, 2003). Segundo o Grupo de Nova Londres (GNL, 1996), este conceito já não dá conta das práticas sociais vividas, e Rojo traz uma discussão pertinente sobre o letramento dos nossos alunos:

O que temos no Brasil hoje é um problema com os letramentos do alunado (e da população em geral). Não será o ensino das regras da língua, das estruturas dos textos, das formas dos gêneros ou das escolas literárias que poderá dar jeito nisso, mas sim eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (alfabetismos). Temos hoje indicadores claros da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas pela contemporaneidade (ROJO, 2013, p.236).

Nessa perspectiva, uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentido às múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de se comunicar incorporando essa diversidade. Percebemos que os letramentos na sociedade evoluíram exigindo novas capacidades da população, mas a escola, principalmente o ensino médio, não acompanhou essa evolução e permanece presa a práticas que não valorizam o letramento que os jovens conhecem e dominam, como os que envolvem a tecnologia, por exemplo.

Rojo e Moura (2012) afirmam que o significado do texto depende do contexto de construção da obra, dos objetivos do autor, do momento em que é lida e ressignificada de acordo com o tempo histórico, os leitores, as situações de leitura e as novas práticas multimodais e de letramento. Os significados podem ser modificados pelo processo histórico, político e social, ou seja, devemos considerar quem é o produtor do texto, de que lugar produziu, em que momento histórico e qual o objetivo pretendido; ao mesmo tempo em que as interpretações também podem variar de acordo com o mo-

mento histórico, a classe social e os fatores políticos em que o texto é lido.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. p. 33), “a escola tem a função de tornar os cidadãos aptos para se manifestarem, linguisticamente, na vida em sociedade,” e espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem [...], ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Os elementos semióticos interagem nos textos, como unidades semânticas, tornando-se essencial uma visão crítica da análise desses elementos, devido à inter-relação de imagens, palavras, cores, tipografias e outras linguagens presentes na produção de sentidos, que podem instalar, reforçar e/ou desafiar certas representações ideológicas.

Rojo (2012) sugere, a partir dos princípios propostos pelo GNL (1996), que o trabalho na escola esteja voltado a possibilitar práticas, em que os alunos se tornem criadores de sentido, ou seja, se tornem analistas críticos capazes de transformar os discursos produzidos nos eventos comunicativos.

Inserido na grande área de Ensino, na CAPES, este trabalho tende a contribuir para o empoderamento do aluno da escola pública, ampliando as discussões sobre ensino e tecnologia. Além disso, ajustamos a lupa para a área de ensino de língua portuguesa, numa perspectiva crítica, uma vez que auxiliará nos quesitos “*utilização da linguagem para atender a múltiplas demandas sociais e contextualização de conteúdos do currículo*”. Na seção seguinte, um breve relato sobre videocliques.

3 Histórico sobre Videocliques

Estamos considerando como videoclipe

um gênero audiovisual multifacetado que revela uma tendência atual de integração de um grande número de recursos e estratégias multissemióticos – ainda pouco explorados pela Linguística –, tendo por finalidade captar e manter a atenção do espectador (SEDEÑO VALDELLÓS, 2007 *apud* MOZDZENSKI, 2013, p. 103).

O autor embasa-se no trabalho de Sedeño Valdellós (2007) para chegar a tal conceito. Trata-se, portanto, de um gênero discursivo que traz em sua composição diferentes recursos multissemióticos, em geral integrando música e cinema. A revista Mundo Estranho fez uma pesquisa sobre os primeiros videoclipes desenvolvidos no mundo e chegaram à conclusão de que não é uma informação consensual. O que se sabe é que Os Beatles, ainda na década de 1960, foram os primeiros a mesclar música e cinema³⁹.

Ao lado da banda, Elvis Presley foi um dos cantores solo que se utilizaram do videoclipe, que, na época, dos anos 1960, consistia na veiculação de trechos dos shows ao vivo, em programas de televisão. Nos anos 1970, com a popularidade do *Video Home System* (VHS), os videoclipes saíram das televisões e puderam ser reproduzidos pelas fitas VHS por meio de aparelhos de videocassetes. Nos anos 1980, surgiu o canal de televisão *Music Television* (MTV), cujo principal programa era destinado à reprodução de videoclipes, e foi nesse momento que eles ganharam um novo formato. Até então, os videoclipes eram recortes de shows ao vivo ou gravações feitas em programas de televisão e passaram a ter um roteiro cinematográfico e contar uma história, começaram a ter produções de cinema e a ter uma cara de filme. Um dos videoclipes que se apresentou com essa nova proposta foi da música *Thriller*, de *Michael Jackson*, lançada no disco de mesmo nome em 1982.

Na década seguinte, tivemos outra transformação nos videoclipes: estes passaram a fazer parte de um novo meio de entretenimento: o cinema. Os cineastas deram uma nova forma para os videoclipes que passaram a ter caráter de filmes de cinema. Um dos primeiros, a ser dirigido por diretores de cinema, foi o da música *Vogue*, da cantora inglesa Madonna. Nesse mesmo período, com a ajuda dos avanços nas telecomunicações, que possibilitaram o surgimento da internet, os videoclipes ganharam uma nova maneira de chegar ao seu público, agora por meio da rede.

Um dos sites disponíveis na internet que possibilitou esse novo consumo de som e imagem foi o *Youtube*. Nesse *site*, podem ser encontrados vários videoclipes de artistas e estilos musicais diver-

³⁹ Disponível em: <https://mundoestranho.abril.com.br/cinema-e-tv/qual-foi-o-primeiro-videoclipe-da-historia/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

sos. Isso possibilitou o consumo de vários tipos de conteúdo por pessoas de diferentes gostos, além de aproximar o público de seu artista. Às vezes os videocliques são lançados nessa plataforma antes mesmo de chegarem às emissoras de televisão e o público pode comentar esses videocliques no canal do artista, proporcionando maior interação entre o produtor do conteúdo e o consumidor.

Esses avanços tecnológicos possibilitaram que os artistas com menor poder aquisitivo pudessem produzir seu material e, assim, tornarem-se conhecidos. A partir da tecnologia, os videocliques fazem parte do cotidiano da sociedade, pois estão presentes ao mesmo tempo em diversos meios de comunicação e principalmente nas redes sociais.

4 Letramento crítico na perspectiva da Análise de Discurso Crítica

Janks (2012) define letramento crítico como prática social que reflete sobre desigualdades diversas, dentre elas, de linguagem, etnia, gênero e classe, buscando igualdade e justiça por meio da conscientização crítica dos indivíduos sociais. Dialoga com as transformações no ambiente de comunicação contemporâneo convocando o emprego explícito de uma perspectiva crítica de ensino, buscando a participação consciente e informada dos alunos nas diferentes esferas da sociedade atual. Portanto, concluímos que o leitor crítico reflete sobre o que lê, interpreta os possíveis conceitos e se posiciona, a favor ou contra, a ideia apresentada. Incentivar ações pedagógicas, de ordem crítica, que considerem o caráter inseparável do texto com seu contexto, significa investigar com a mesma rigidez e criteriosidade, tanto os aspectos linguísticos e textuais quanto a dinâmica contextual que gera os textos (CATTO, 2015, p. 58).

Neste trabalho, buscamos interligar os conceitos de letramento crítico com os estudos sobre a análise de discurso crítica (ADC) de Fairclough (2003), voltado, sobretudo, para os textos midiáticos. A ADC é uma teoria jovem e se tornou disciplina a partir de 1990. Essa área de estudo investiga a influência das relações de poder, entre linguagem e sociedade voltada à transformação social, analisando as interações sociais com base na análise de textos, mas não se trata de um estudo puramente sociológico, e sim da relação entre

o elemento linguístico e o elemento social. Segundo Fairclough (2003), uma teoria coerente, para mediar os estudos em ADC, é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday. Nessa abordagem sociodiscursiva, discurso e prática social têm fundamental importância para a ADC e abrange várias conceituações, mas nos interessa aqui o conceito de Fairclough (2001, 2003) que entende discurso como parte da prática social, ligada a outros elementos, tais como: o mundo material, as relações sociais e os sujeitos com suas crenças e valores.

Combinando alguns termos da LSF às finalidades da ADC, o autor propõe três tipos de significados do discurso que ocorrem simultaneamente: o acional, o representacional e o identificacional. O acional reflete o modo de ação e interação, ou seja, é como o gênero textual atua nas práticas sociais, é a ação propriamente dita. O significado representacional relaciona-se ao discurso, como o modo de representar o mundo material, mental e social. O significado identificacional corresponde ao modo de ser, ao estilo como o aspecto linguístico e semiótico constrói a identidade. Com base nesses significados do discurso, nos interessa tratar neste trabalho: a ação e interação entre leitor e texto, a representação do discurso e a recontextualização/reflexão do leitor em relação ao texto.

Para Fairclough (2001, p.90), o discurso é visto como um fenômeno que vai além da realização linguística, e “o uso da linguagem como forma de prática social”. Nosso estudo tratará da análise das práticas discursivas onde os leitores (sujeitos) são, além de falantes e ouvintes, “atores ou agentes sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 223) que agem e interagem através da linguagem influenciando ou sendo influenciados.

Nós poderíamos dizer que nenhuma das atuais instâncias da língua em uso é um texto – embora isso seja muito limitado, porque textos tais como programas de televisão envolvem não só a língua, mas também imagens visuais e efeitos sonoros. O termo língua será usado em seu sentido mais usual, para significar linguagem verbal – palavras, sentenças etc. Dessa forma, podemos falar de língua em um sentido mais geral. [...] O termo discurso (no qual está evocada largamente a análise de discurso) sinaliza a visão particular da língua em uso, como eu me referi acima, como um elemento da vida

social que está estreitamente interconectado com outros elementos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3)⁴⁰

Em relação à representação do discurso, Fairclough (2003) explica que a ADC possibilita a análise de elementos explícitos no enunciado e também disponibiliza meios para revelar o implícito, o não dito, presentes em textos verbais ou não verbais. Abordar na prática a representação dos discursos possibilita aos leitores condições para serem sujeitos ativos com liberdade para selecionar os elementos linguísticos que melhor conceituem suas ideologias, construindo identidades e relações de poder, que segundo Fairclough (2001), são “maneiras não-óbvias pelas quais a língua se envolve em relações sociais de poder e dominação”.

O conceito de recontextualização utilizado em nosso trabalho corresponde ao

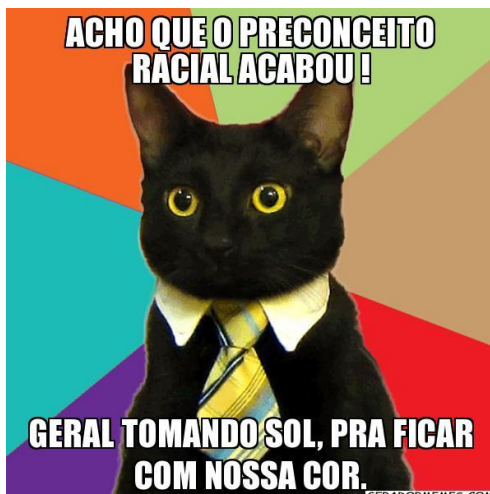
[...] processo de transferência de textos de um contexto a outro e envolve o “deslocamento do campo” original e a “recolocação do discurso” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 91) do seu contexto primário de produção para outro contexto de práticas sociais. É o processo de movimentação de discursos e gêneros de um contexto de práticas sociais para outro, dentro da rede de articulação entre práticas sociais (Fairclough, 1993, p.93). (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2011, p. 6).

Para Fairclough, (2003, p.139) “quando representamos um evento social, estamos inserindo-o em um novo contexto, de outro evento social, e, portanto, recontextualizando-o, ou seja, é a reflexão feita pelo leitor seguida de seu posicionamento, a favor ou contra o texto, sua releitura”.

Vejamos o exemplo abaixo:

⁴⁰ No original: We could say that none of the current instances of language in use is a text - although this is very limited, because texts such as television programs involve not only the language but also visual images and sound effects. The term language is used in its more usual sense, to mean verbal language - words, sentences etc. Thus, we can speak the language in a more general sense. [...] The term discourse (which is largely evoked in discourse analysis) indicates the particular view of language in use, as I mentioned above, as an element of social life that is closely interconnected with other elements.

Figura 1: Meme



Fonte: <http://geradormemes.com/media/created/a9d1ya.jpg>. Acesso em: 21 mar. 2018.

Percebemos que os significados dos discursos se relacionam concomitantemente, pois um significado remete ao outro, quando na busca de interação com o leitor, o texto impulsiona-o a refletir sobre o evento comunicativo, e na sequência, faz o leitor se posicionar, concordando ou discordando do texto. No exemplo em tela, o significado acional refere-se ao momento em que a ação é lançada ao leitor buscando interagir com ele sobre o tema racismo. O significado representacional está na utilização da imagem do gato preto contrastando com o discurso dito, ou seja, leva o leitor a pensar sobre a ironia do texto, de que não existiria mais racismo, pois as pessoas tomam sol “para ficarem negras”. O significado identificacional é a reflexão sobre o texto multimodal, onde espera-se, que o leitor perceba a crítica feita ao racismo, ainda presente na sociedade, onde até mesmo um animal pode ser discriminado pela sua cor, se posicionando contra esse tipo de ideologia.

A partir desse exemplo, levantamos alguns questionamentos em relação aos vídeos e aos significados do discurso: 1) O vídeo consegue cumprir o princípio da ADC, ou seja, conse-

que relacionar o componente linguístico (língua portuguesa) com o componente social (letramento crítico)? 2) O videoclipe produz uma ação/interação com o aluno? 3) Consegue representar um determinado discurso? 4) Construir ou desconstruir uma identidade ou representação ideológica?

Com base nos significados do discurso da ADC, sugerimos algumas categorias para análise dos videoclipes: a) Ação e interação b) Representação do discurso c) Reflexão e recontextualização. Abordaremos a partir de agora os procedimentos metodológicos seguido da análise.

5 Sobre a análise de dados

Este trabalho se inscreve numa perspectiva qualitativa, priorizando a compreensão de um grupo social (SILVEIRA; CORDOVA, 2009), ou seja, descreve as relações dos indivíduos em um evento comunicativo e buscam, dentro dos limites da pesquisa qualitativa, alcançar os resultados mais fidedignos possíveis. Segundo Silveira (id., p. 32), os pesquisadores que adotam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, sugerindo o que pode ser feito, mas não quantificam os valores nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Queremos comprovar se a utilização de aparatos tecnológicos, como videoclipes, oferece subsídios para desenvolver o letramento crítico nas aulas de língua portuguesa, ou seja, se os videoclipes auxiliam o aluno a ler, interpretar e se posicionar diante de uma ideia apresentada. A escolha do objeto de estudo se deu a partir do critério: “videoclipes que abordam críticas sociais”. A seleção do Youtube, para pesquisa dos vídeos, se deu pela grande popularidade do site. Optamos por dois vídeos: “Tempo Perdido” de Legião Urbana⁴¹ (1986) e “O que sobrou do céu” da banda O Rappa⁴² (1999). Em seguida, analisamos o objeto de estudo à luz das categorias: a) Ação e interação, b) Representação do discurso, c)

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAIOfCg1F_E>. Acesso em: 21 mar. 2018.

⁴² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kab3hBdmVoo>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

Reflexão e recontextualização, associadas ao letramento crítico e baseadas nos significados do discurso: acional, representacional e identificacional da ADC segundo Fairclough. A seguir, análise do primeiro vídeo.

“Tempo perdido” é um videoclipe que narra uma atividade comum entre alunos do ensino médio, que é assistir seus ídolos na televisão. Essa ação inicial já promove uma interação com o público alvo, pois proporciona uma empatia, entre os integrantes do ato comunicativo. No decorrer do vídeo essa interação é ampliada pelos discursos transmitidos pela música, percebida em trechos como: “Temos todo o tempo do mundo”, “somos tão jovens” que frequentemente são utilizados pelos adolescentes para relacionar seus conflitos pessoais com o tempo: a cobrança de responsabilidades da escola, dos pais, uma transição da vida infantil para a adulta marcada pelo tempo.

O videoclipe possui um discurso de representação de solidariedade com o jovem, passando uma motivação, uma ideia de que esses conflitos são comuns a eles e tantos outros. Aborda uma ideia sobre a passagem inevitável do tempo e da condição efêmera da vida. O título contrasta com a mensagem da música, pois alguns momentos considerados “tempo perdido”, na verdade são fases de aprendizagem e crescimento, na escola, no convívio com a família, ou seja, o videoclipe representa um discurso de que sempre podemos mudar nossas prioridades e de que devemos nos dedicar ao que realmente é importante para nós.

Após perceber a relação de ação e interação (significado acional), bem como o discurso que a música representa (significado representacional), podemos inferir que o videoclipe desperta duas possíveis reflexões e/ou recontextualizações (significado identificacional): 1) tempo perdido em relação a si próprio e 2) tempo perdido em relação ao coletivo. A primeira reflexão conclui que nada foi “tempo perdido”, todas as experiências são válidas e contribuem para o nosso crescimento pessoal, lembrando que os leitores têm ainda uma vida inteira pela frente, um discurso marcado no verso “Somos tão jovens”, numa tentativa de responder a uma dúvida que por vezes incomoda todos nós: o medo de estarmos desperdiçando a vida. Embora seja comum estarmos apenas focados na nossa sobrevivência, é preciso ser consciente de que existe ainda um futuro

por vir e que temos a liberdade de mudar as nossas condutas e prioridades.

A segunda reflexão, que é tempo perdido em relação ao coletivo, sugere uma crítica social, pois, em 1985, no ano anterior ao lançamento do videoclipe, o Brasil emergia de uma ditadura militar que durou mais de duas décadas. Em 1986, na economia, o Plano Cruzado pretendia acabar com a hiperinflação, o que provocou grande instabilidade financeira para a população. Perante uma liberdade recém conquistada, o Brasil procurava ainda os seus caminhos políticos e econômicos, e a juventude, considerada alienada e distanciada da realidade social, parecia “perdida” no meio dos acontecimentos. O videoclipe em análise transmite a sensação que esses jovens experimentavam no cotidiano.

É interessante perceber que os anos 1980, no Brasil, não foram tempos de grandes crescimentos ou evoluções, ficando marcados nas páginas da nossa História como uma “década perdida”. Recontextualizando o videoclipe em tela, percebemos a contemporaneidade da crítica social, que, apesar de 32 anos parece atual, reforçando a relação dos discursos com seu contexto, e a necessidade latente de que os eventos escolares provoquem a inserção do aluno em práticas letradas.

Na segunda análise, observamos o videoclipe “O que sobrou do céu” da banda O Rappa, buscando perceber as relações entre os componentes, linguístico e social, presente nos significados dos discursos ditos. A narrativa gira em torno da vida cotidiana de uma família pobre de um bairro periférico envolvida em um sequestro. As ações se misturam no ponto de vista de dois homens: um pai de família e um sequestrado. As ações diárias da família, num emaranhado de outras ações, desses dois atores principais, interagem com o leitor levando-o a pôr em dúvida “quem é o mocinho e quem é o bandido”?

Apresenta um discurso de representação de luta por igualdade de direitos, ou seja, aborda a diferença social e econômica, mostrando realidades opostas: da favela ao prédio de luxo. Faz uma crítica a sociedade urbana, de classe alta, que vive nos grandes centros cheios de prédios altos, que “arranham” o céu, em contrapartida da vida precária das pessoas, nas favelas, e subúrbios se referindo à precariedade que atinge diversas famílias. Essa reflexão social

é marcada em todo o videoclipe, desde a pergunta inicial ao pai de família: *o que é felicidade para você?* Ele responde que felicidade é ter filhos e conseguir alimentá-los, mostrando que já havia caído numa rotina, que apagava as perspectivas de algo melhor que um “prato de comida”, quando esta família não tinha elementos básicos como educação e saúde.

Após estabelecer a relação de ação e interação (significado acional), bem como apresentar o discurso que representa (significado representacional), podemos inferir que o videoclipe desperta uma reflexão (significado identificacional) sobre os problemas sociais que afeta a população pobre, que, apesar das dificuldades, tenta buscar dignamente sua sobrevivência. Espera-se que os telespectadores reflitam criticamente sobre o videoclipe e entendam as implicações sociais motivadas pela falta de educação e elementos básicos a cidadania.

Uma sugestão de atividade em sala de aula com utilização da tecnologia pode ser o uso de vídeos que circulam nas redes e promovem discussões sociais. Vejamos:

O seguinte videoclipe foi publicado no Youtube, em 10 maio de 2012:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=24QmQfPCsgQ>. Acesso em: 23 mar. 2018.

O videoclipe de Gabriel O Pensador intitulado “Linhas Tortas” fala da sua trajetória como compositor desde os primeiros versos escritos aos cinco anos, na aula de língua portuguesa incentivado pela professora. Ele relata ainda que, quando recebia o tema da redação, demorava a escolher, mas depois “viajava e surgiam vários personagens”. Aos quinze anos, teve seu primeiro texto lido em público pela professora, “ela pegou meu texto e leu pra turma inteira ouvir /até fiquei feliz, mas com vontade de fugir”. No videoclipe, Gabriel explica sua paixão pelas rimas e o quanto é orgulhoso por escrever versos como profissão. Aborda também os preconceitos que enfrenta por ser cantor de rap e incentiva as pessoas a lutarem por seus sonhos e por seus ideais.

Essa é uma discussão que precisa ser tratada em sala de aula, na tentativa de desenvolver o letramento crítico dos alunos a partir do uso da tecnologia. A atividade a ser trabalhada envolve solicitar aos discentes a leitura (ação e interação), interpretação (representação do discurso) e posicionamento, a favor ou contra a ideia apresentada (reflexão e recontextualização).

No caso em tela, espera-se que o aluno consiga compreender que o videoclipe é um aliado no ensino de língua portuguesa e que esse aprendizado será utilizado ao longo da vida, seja aos cinco anos, aos quinze ou na fase adulta independente da profissão escolhida. O objetivo é o de trazer os significados do discurso e a tecnologia para o campo da discussão em sala, trabalhando o letramento crítico dos alunos e fazendo-os perceber os variados níveis de significação de um texto.

6 Considerações Finais

Nosso objetivo é investigar como os videoclipes podem ser utilizados nas aulas de língua portuguesa, para promover o letramento crítico dos alunos na escola pública. Nosso estudo foi medido pelos conceitos da Análise de Discurso Crítica de Fairclough e do uso de tecnologias. Os videoclipes selecionados para análise promovem uma discussão sobre temáticas diversas e, no decorrer do trabalho, podemos confirmar que encontramos nos mesmos, recursos didáticos auxiliares ao letramento crítico no ensino de língua portuguesa. Os videoclipes possibilitam aos alunos que reflitam

sobre temas cotidianos e permitem que os eventos escolares de letramento provoquem a inserção dos alunos em práticas letradas.

Os vídeos são boas ferramentas para uso em sala de aula a partir do momento em que o professor guia os alunos a refletirem sobre o que leem, veem, ouvem e correlacionam os recursos multissemióticos disponíveis neste gênero. Com a orientação adequada, o aluno pode construir conceitos e ideias, levando-o a posicionar-se de alguma maneira.

A partir desta análise e da proposta de atividade por nós sugerida, o aluno tem a oportunidade de aliar o uso da tecnologia ao ensino de língua. Foram contempladas todas as categorias baseadas nos significados do discurso da ADC, e o professor pode ajudar a construir e desenvolver conceitos para o letramento crítico do aluno, sempre incentivando o discente a atribuir significado ao que está fazendo, contemplando os letramentos valorizados pela escola e pelo aluno.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CATTO, N. R. **Do entretenimento à crítica**: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva socio-política e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p.77-104.

_____. **Discurso e mudança social.** Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. **Analyzing discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

GNL. A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures. In: COPE, B.; KALAZANTIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London/NY: Routledge, 2006 [2000/1996].

JANKS, H. The importance of critical literacy. In: **English Teaching: Practice and Critique**, v.11, n. 1, p. 150-163, may. 2012. Disponível em: < <http://hilaryjanks.co.za/wp-content/uploads/2015/01/importance-of-cl-etpc.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica. **Caleidoscópio**, v.9, n.3, 2011.

MOZDZENSKI, L. As configurações genéricas e multimodais do videoclipe. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 100-117, jan./jun. 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo, SP: Parábola, 2009.

_____; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; MOURA, E. Vidding: leitura subversiva do cânone. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SEDEÑO VALDELLÓS, A. M. El videoclip como merconarrativa. **Revista Signa**, 16, p. 493-504, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Vicente%20Neto/Downloads/Dialnet-ElVideoclipComoMerconarrativa-2216792.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.31.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Capítulo

5

Desenhando o lugar onde vivo: o uso do mapa mental como estratégia para a formação do letramento cartográfico na educação básica

Cláudia Martins Moreira⁴³

Aderbal Pereira Santana Filho⁴⁴

1 Introdução

No momento em que se discute, nos espaços acadêmicos, a necessidade de uma abordagem transversal e transdisciplinar na escola, a partir de eixos temáticos, pretende-se trazer, neste trabalho, uma discussão que toma direção semelhante na prática mas não nos meios.

⁴³ Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Bahia. Professora do curso de Letras Vernáculas – Campus II/ Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora de Língua e Literatura da Educação Básica da Rede Estadual, na cidade de Salvador-Ba. E-mail: claudiamartinsmoreira@gmail.com

⁴⁴ Mestre em Desenho Cultura e Interatividade (DPDCI) da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Especialista em Ensino da Geografia. Professor de Geografia das Redes Pública e Privada de Itabuna e Ilhéus-Ba. E-mail: aderbal_geografo@hotmail.com

Pretende-se, portanto, abordar o aspecto formativo do uso do mapa mental para a ampliação do letramento cartográfico nos alunos da Educação Básica, trazendo a contribuição de duas disciplinas em diálogo – a Linguística e a Geografia – e promovendo, ao mesmo tempo, um encontro significativo entre dois sujeitos. Esses sujeitos, totalmente implicados no seu fazer profissional, colocam-se aqui como pessoas, significadas e implicadas subjetivamente com seu objeto de trabalho; dois pesquisadores na universidade e também professores da Educação Básica, os quais, após diversas trocas nos corredores das instituições ou nos espaços mais informais onde se encontravam, decidiram trazer para este texto esses diálogos vividos, sorvidos, retroalimentados e partilhados nos seus mais profundos espaços de vivências.

Refletir sobre o papel dos mapas mentais na construção do letramento e o papel do letramento na construção do conhecimento sobre os gêneros cartográficos deve levar conseqüentemente a uma discussão das implicações subjetivas e identitárias do aprender. Assim, só mesmo uma concepção de ensino com base numa aprendizagem significativa é capaz de contemplar esta discussão. Por isso, esta concepção será melhor explicada mais adiante e estará constantemente permeando este texto. Também a contribuição da fenomenologia para a discussão será aqui abordada, bem como as concepções gerais de letramento e específicas de letramento cartográfico virão à tona para se compreender o aspecto social e tecnológico que envolve o domínio da leitura e escrita de textos cartográficos pelos alunos, aspectos que têm sido vistos como entraves aos professores de Geografia na Educação Básica. Por outro lado, os professores de Língua Portuguesa têm sido questionados sobre seu papel na formação multiletrada dos estudantes da Educação Básica, conseqüentemente, na construção do letramento cartográfico daqueles sujeitos.

2 O espaço e o “lugar de si” no mapa mental

A compreensão do mapa mental perpassa um universo bastante ampliado que se configura principalmente pela percepção dos lugares; percepção esta que parte de questões simples para explicar

as relações espaciais, buscando entender as complexas relações estabelecidas no cotidiano.

É preciso compreender que, quando se busca um conceito para lugar, em primeiro lugar, deve-se observar em qual escala este termo se enquadrará, pois a construção cartográfica que simboliza preferências espaciais pode surgir a partir da percepção do bairro (escala local), do país (escala nacional) e/ou do mundo (escala global).

Aguirre (1999) afirma que a imagem pode ser constituída a partir da memória, evocada da experiência individual ou mesmo das informações antecipadamente oferecidas. Essa imagem que se formará a partir das experiências do cotidiano poderá tornar-se uma representação em forma de desenho, caracterizando uma ideia da percepção que o indivíduo tem do lugar. O “lugar” materializa-se no contorno realizado pelo desenhista.

Durante um longo período, a geografia buscou entender a Terra a partir da descrição da mesma e o conceito locacional do lugar se fez presente em todo o seu curso. Contudo, com o advento dos novos paradigmas da modernidade e da globalidade, e com a utilização da fenomenologia, o conceito de lugar foi ampliado, pois o mundo é também espaço de vivência individual e coletiva e, como afirma Dartigues (1973, p. 28): “[...] ele é em primeiro lugar o que aparece à consciência e a ela se dá na evidência irrecusável de sua vivência”.

A geografia humanista, associada à fenomenologia, vem procurando estabelecer uma reflexão acerca da concepção do lugar e o apresenta a partir de uma carga afetiva que propicia a criação de vínculos entre as pessoas e os espaços, tornando-os significativos em suas vidas. Daí a importância das viagens, pois os lugares vão se constituindo à medida em que nos relacionamos com eles.

A partir daí, outras acepções vão surgindo, como uso da expressão *geografia da singularidade*. Para Carlos (1996), esta expressão:

[...] significa pensar a história particular (de cada lugar), se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao lon-

go da história, e o que vem de fora, isto é, que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição do mundial (CARLOS, 1996, p. 20).

Se o lugar encontra-se presente na memória, nas relações afetivas estabelecidas com ele, ou mesmo no significado histórico que o mesmo carrega, é necessário verificar a importância de todo este conhecimento na produção dos mapas mentais.

Na verdade, a construção desses mapas toma corpo à medida que a imaginação flui e o desenho vai dando forma ao que antes parecia apenas pensamento. Aqui, a imagem passa a ser essencial, pois, sendo ela espacial e existindo a partir de elementos internos (configurando-se através de informações visuais e ou verbais) constrói uma estrutura mental capaz de realizar uma projeção visual, como se visse um quadro ou uma paisagem.

Conforme Marin, Oliveira e Comar, “o fenômeno perceptivo é tão complexo quanto a natureza humana, não sendo possível seu entendimento pelos caminhos puramente conceituais” (2003, p. 617). Eles apontam para a dificuldade e complexidade em compreender e desvendar a forma como as pessoas percebem o ambiente em que vivem, tornando-se necessário a utilização da imaginação e da percepção.

De acordo com Archela, Gratão e Trostdorf (2004), os mapas mentais se configuram em imagens espaciais que os sujeitos constituem de lugares conhecidos, e eles podem representar o espaço do cotidiano vivido, locais distantes, ou, ainda, formados a partir dos acontecimentos históricos, socioculturais e econômicos, através da percepção própria (visual, auditiva, olfativa, mnemônica, etc) associada ao desenvolvimento mental do indivíduo.

Essa forma sensível de perceber o papel dos mapas mentais põe-se em diálogo com Aguiar, quando afirma “Para nos apropriarmos do espaço, é preciso que antes nos apropriemos de nós mesmos, pois o nascimento latente do mundo se dá a partir da morada. No assíduo cuidado pelas coisas da nossa morada, a existência do lugar dá-se de forma plena” (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2003, p. 141).

Dessa forma, a dimensão canônica dos mapas gráficos, como uma construção social, deve estar em interação com a dimensão

criativa dos mapas mentais, enquanto construções individuais, as quais envolvem, em si mesmas, tanto um aspecto sociocultural (são representações das vivências sociais) quanto um aspecto idiossincrático, individual (são projeções dos desejos, das necessidades, da forma de ver o mundo). Nesse sentido é que podemos conceber os mapas mentais como uma construção conceitual, que envolve a identidade e a subjetividade.

Sem dúvida, mesmo os mapas tradicionais como os políticos, hidrográficos, entre outros, caso pudessem ser elaborados por diferentes sujeitos de uma forma livre, espontânea (sem a exigência de adequar-se a um mapa formal) ganhariam formatos, dimensões e projeções bastante diferenciadas, revelando as diferenças individuais, a autoria dos sujeitos que a elaboraram.

Por outro lado, como consequência mesma desse caráter subjetivo da elaboração dos mapas mentais, é essencial concebê-los como mutáveis, flexíveis, em constante (re)construção. Bastos nos ajuda a compreender este aspecto quando diz que o mapa: “[...] é resultado de um processo de abstração, cerne da atividade simbólica, o que envolve seleção, omissão, desconsideração de diferenças e organização de detalhes da realidade de modo que a pessoa possa construir um mundo coerente, estável e organizado enquanto uma totalidade” (BASTOS, 2002).

3 Letramento cartográfico: o lugar da linguagem (ou a linguagem do lugar?) como ferramenta para a aula de Geografia

A partir dessas primeiras reflexões sobre os mapas mentais e sua tarefa dupla de (re)situar o sujeito no espaço (na medida em que ele representa mentalmente seu vivido) e ser a representação física deste espaço situado (na medida em que ele é concretizado através do desenho pelo sujeito), refletimos sobre o status deste mapa mental e seu papel no processo de formação do conhecimento do aluno sobre os gêneros textuais que envolvem o domínio de conceitos geográficos. Nesse sentido é que cremos ser extremamente profícuo o diálogo recente entre a Linguística e a Geografia, especialmente aquele que relaciona os processos de apropriação da escrita pela criança com os processos que envolvem o desenvolvi-

mento de conceitos cartográficos, gerando a denominação de *letramento cartográfico*.

O letramento é uma palavra cuja definição torna-se cada vez mais complexa em virtude de diversos aspectos:

- a) Surgiu como uma neologia – uma vez que não era uma palavra dicionarizada no português – baseada na palavra *literacy* do inglês, para referir-se aos usos sociais feitos pelos sujeitos dos conhecimentos acerca da leitura e escrita. Isso, por si só, leva a uma polifonia original, havendo uma diversidade de interpretações possíveis para a palavra;
- b) Congrega estudos de áreas e pontos de vista diferentes a respeito dos processos envolvidos na leitura e escrita, desde as abordagens sociocognitivas, passando pelos estudos socio-culturais e identitários, até os trabalhos sobre políticas públicas de ensino da leitura e escrita;
- c) Compõe hoje não apenas um construto teórico basilar para as pesquisas humanas bem como já se configura como uma área de estudo, denominando muitas linhas de pesquisa espalhadas pelo Brasil, inclusive para além do domínio dos estudos linguísticos.

Em virtude dessa característica ampla do conceito de letramento e, contrariamente, do espaço restrito deste artigo, não será possível discutir as implicações dessa diversidade de sentido mas, sim, advertir que, neste estudo, a palavra letramento será utilizada no sentido pretendido por Soares (2002), como um estado ou condição dos sujeitos se apropriarem competentemente da escrita enquanto construção social para usos individuais/grupais envolvendo a leitura e a escritura. Em outro trabalho, ela afirma:

O que esta concepção acrescenta [às demais citadas no trabalho da autora] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em

situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que o cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 146).

A autora diferencia-se, ainda, de outros estudiosos, como Tfouni (1995) e Kleiman (1995), por dar ênfase ao aspecto tecnológico da escrita, ou seja, defende que a escrita é uma construção social que envolve identidade, interação social e cultural, entretanto, ela é uma tecnologia, uma construção coletiva, que tem suas próprias regras de funcionamento, e, por isso, a apropriação da escrita enquanto tecnologia não pode ser ignorada, especialmente quando se trata de ensino formal, escolar.

Para Soares (2002), negar o ensino do aspecto tecnológico da escrita aos alunos é negar ao aluno umas das facetas essenciais ao domínio da escrita enquanto construção simbólica. Moreira (2009) vai mais longe, defendendo que a ausência deste domínio impede que os alunos sejam leitores/autores autênticos, uma vez que impede que os mesmos tenham autonomia durante os usos que faz dessa escrita, dependendo sempre de alguém que domina esta tecnologia para poder decodificá-la ou codificá-la.

Nesse sentido é que situamos o *letramento cartográfico*, definindo-o como a apropriação de indivíduos e/ou grupos da cartografia enquanto objeto simbólico e tecnológico (que tem sua própria estrutura e funcionamento) para usos competentes em situações efetivas de interação e inserção social, e como uma forma de situar-se no mundo e situar o mundo em si. Estes últimos aspectos envolvem a faceta identitária do letramento cartográfico, bem representada pelos mapas mentais, como veremos adiante.

Como foi dito, este tipo de letramento tem sua própria estrutura e funcionamento, diferenciando-se da escrita alfabética, mas também dependendo dela em algumas situações de usos ou em algum texto cartográfico específico. Nesse sentido é que caracterizamos o *texto cartográfico* como um texto complexo, com as seguintes características:

- a) é composto basicamente de uma dupla semiose: é, ao mesmo tempo, um texto imagético e alfabético (a maior ou menor preponderância de imagem ou de texto dependerá do tipo de texto cartográfico em questão);
- b) para ler e produzir um texto cartográfico (um mapa), o sujeito precisa dominar (seja tácita ou explicitamente) muitas outras semioses além da sintaxe do mapa enquanto imagem (Dondis, 2000) ou do conhecimento da escrita alfabética, como, por exemplo, ele precisa dominar a ideia de proporção, de localização, de lateralidade etc;
- c) um texto cartográfico – e aqui o mapa mental situa-se mais claramente – implica uma projeção subjetiva tanto na sua leitura como na sua produção, envolvendo, portanto, conceitos como identidade, pertencimento, percepções expressas, ausências inconscientes ou manifestas, visão de mundo, ponto de vista imediato ou ponto de vista enquanto cosmovisão.

Assim, usar acriticamente os mapas gráficos canônicos e formais em sala de aula de Geografia, conforme se faz tradicionalmente, além de promover uma pseudoleitura neutra – concebendo-se, aí, que o autor do mapa tenha uma postura neutra frente ao objeto que representa, o que não condiz com a realidade – não implica o aluno como sujeito nesta aprendizagem, não representa uma aprendizagem significativa – no sentido empreendido por Gomes (2012) – do mapa, conseqüentemente, não contribui para o letramento cartográfico do aluno.

O mapa, como um texto imagético, "é uma matéria com modo próprio de significar, cuja leitura requer o domínio das condições de produção e de códigos específicos e diferenciados (tradução dos autores)" (Gomes, 2012, p. 138). Nesse sentido é que a leitura e escrita do mapa precisa ser ensinada por alguém que domina esta tecnologia, ou seja, o professor de Geografia. Entretanto, este ensino não pode passar pelo domínio mecânico da técnica, uma vez que, sendo uma construção simbólica, e necessitando, por isso, ser concebido simbolicamente (significado) pelo sujeito, sua

aprendizagem necessita da presença, do protagonismo do aluno durante o ensino:

Em situações de ensino em que o professor se institui como possuidor do conhecimento e verbaliza exaustivamente, o aluno adquire um escasso desenvolvimento mental e adquire o papel de ouvir e processar. Então, neste caso, não há uma ação física nem verbal do aluno e a ação mental é muito limitada; conseqüentemente, o aluno tem dificuldade de adquirir protagonismo e significar, pois aquilo que lhe chega pelos ouvidos lhe é alheio. Daí, a dificuldade de aprendizagem (tradução dos autores). (GOMES, 2012. p. 140).

Nesse sentido, propõe-se aqui o uso dos mapas mentais em sala de aula como um instrumento que permite a participação ativa e significativa do aluno na sua construção, não só por propiciar uma intensa ação mental, que implica a sua subjetividade nesta construção, como porque, através desta produção individual – que permite ao aluno ser o protagonista no processo de mapeamento – contribui para a ampliação do seu letramento cartográfico, tanto nas atividades de leitura como de produção de cartografias. Por extensão, fica mais fácil para o aluno entender e se apropriar de textos cartográficos mais complexos com os quais ele pode lidar tanto dentro como fora da escola.

4 Os mapas mentais no espaço da sala de aula: (des) construindo identidades e construindo o letramento cartográfico

A utilização dos mapas mentais em aula não se configura em apenas mais uma tarefa de geografia, e sim, um exercício que envolve diversos aspectos, que vai desde a elaboração da imagem, a partir da imaginação, ao desenho realizado no papel, utilizando símbolos e códigos, na tentativa de tornar concreto o que até então só era percepção.

Assim, através do mapa mental é possível não só levar os alunos a perceberem o lugar em que vivem, mas, principalmente, colaborar para que estes significados se tornem elementos vitais de ressignificação na elaboração de conceitos cartográficos, urbanísti-

cos e de cidadania. Esta concepção está bem clara no que pensa Callai:

Do ponto de vista da Geografia, esta é a perspectiva para se estudar o espaço: olhando em volta, percebendo o que existe, sabendo analisar as paisagens como o momento instantâneo de uma história que vai acontecendo. Essa é a leitura do mundo da vida, mas que não se esgota metodologicamente nas características de uma Geografia viva e atual, assentada em categorias de análise que supõem a história em si, o movimento dos grupos sociais e a sua interligação por meio da ação ou até de interesses envolvidos. Há que se pensar também no paradigma de educação capaz de acolher, ou de referenciar, esse tipo de análise (CALLAI, 2005, p. 235).

Outro aspecto muito importante é com relação à construção de mapas mentais pelos alunos adolescentes e/ou adultos. Por vezes percebe-se uma resistência, como se desenho fosse algo de criança, ou então dizem que não sabem desenhar.

Gomes (1996) aborda justamente esta deficiência quando o tema é desenho, pois se observa que o termo necessita de um adjetivo: desenho livre, artístico, técnico, a tinta nanquim; como se a sua própria palavra não agregasse os elementos essenciais para a compreensão em sua totalidade.

Esta habilidade deve ser constituída ao longo da vida, pois, como afirma Nogueira, os mapas mentais:

[...] são representações mentais que cada indivíduo possui dos espaços que conhece. Este conhecimento é adquirido direta (através de percepções dos lugares que lhe é familiar (sic), os espaços vividos) ou indiretamente através de leituras, passeios e informações de terceiros (revistas, livros, jornais, televisão, rádio, etc.) (NOGUEIRA, 1994, p. 14).

Nestas representações, é muito comum encontrar-se materializado o imaginário das crianças, através do símbolo das paisagens naturais e/ou artificiais, as quais, em muitas das atividades que envolvem desenho, colocam elementos que não pertencem àquele lugar. Estão projetando o que almejam existir.

Em quase todos os momentos do dia-a-dia, as pessoas depararam-se com imagens, gráficos, tabelas e, associada a eles, a necessidade de decodificação. Portanto, estimular o desenho através dos mapas mentais faz-se necessário uma vez que, ao desenvolver nas pessoas a capacidade de leitura e interpretação imagética, também está gerando a inclusão, já que o mundo globalizante exclui aqueles que não conseguem dominar estas ferramentas.

Por fim, a escola deve ser este espaço de transformação em que professor e aluno conseguem ler as realidades de suas vidas, compreendendo o lugar em que vivem, mapeando suas sensações e percepções, a fim de melhor compreenderem seus lugares de vivência, situando-se, identificando-se e diferenciando-se dentro do seu espaço-vivência. Além disso, enraiza a noção de pertencimento, a partir de uma cultura de valorização do lugar, fazendo com que os mapas mentais sejam instrumentos capazes não só de desenvolver noções de aprendizagem cartográfica, mas, principalmente, da inter-relação dos sujeitos com o lugar e com as pessoas, plasmada no direito à cidadania.

5 Conclusão

O olhar geográfico quer seja para entender as paisagens naturais ou artificiais, necessita, além da memória e percepção, do letramento. Este que será capaz de fazer o indivíduo não só interagir com o ambiente, mas também compreender os diversos contextos que o envolvem.

Durante todo o percurso do trabalho com educação geográfica, os profissionais sempre relatam a dificuldade existente quanto ao trato da cartografia. Ler os mapas, os percursos, perpassa pela necessidade de um letramento cartográfico; e este letramento cartográfico individual não deve ser encarado pelo professor de Geografia como uma prerrogativa do aluno; uma vez que o domínio das semioses envolvidas na leitura e escrita cartográfica, enquanto construção simbólica e convencional, deva ser aprendida pelo aluno pelo intermédio do professor. É ao professor de Geografia que cabe ensinar o aluno a ler e escrever texto cartográfico.

Este artigo vem justamente apresentar uma possibilidade de somar os conhecimentos da Linguística, a respeito do Letramento,

com a Geografia, a fim de melhor compreender os mapas, sua leitura, sua compreensão e sua elaboração.

Durante o percurso traçado na elaboração deste artigo, o lugar passa a ser um aspecto de extrema importância, pois é nele que se configura a relação que as pessoas constituem com seus espaços de vivência. Este conceito envolve noção de pertencimento, e este pertencimento promove a identidade social, cultural e, por que não dizer, geográfica? Todas essas questões, por envolverem construção de subjetividades – tema tão caro ao mundo moderno – evidenciam a necessidade urgente em conduzir os alunos a aprofundarem esta temática na aula de geografia da educação básica.

A partir desta reflexão, percebe-se que, através dos mapas mentais e da percepção dos espaços vividos pelos alunos, o desenho simboliza o que se vê real e concretamente, bem como o que se encontra no imaginário. Este brincar com o desenho mental é mais uma ferramenta utilizada pelos professores no intuito de não só aprimorar os conceitos da disciplina, mas também situá-los como atores de transformação da sua própria realidade.

Este exercício é importante quando possibilita fazer uma leitura destes espaços codificados para que, através do letramento, possa torná-los, decodificados e compreendidos, uma vez que os mapas possuem linguagem própria que traduz um espaço, um tempo, uma memória, necessitando de um ensino formal sobre este domínio: o letramento cartográfico.

Por fim, o lugar, o letramento, a percepção e o mapa mental, encontram-se de tal forma emaranhados entre si que parece ser impossível entendê-los separadamente depois dessas reflexões. Portanto, exercitar esta prática tornar-se-á um elemento de grande importância para a aprendizagem significativa: habilidade com codificação/decodificação, entendimento do espaço vivido e principalmente com a construção de um aluno inserido no meio em que vive, compreendendo o seu papel, enquanto protagonista do espaço que ocupa.

Referências

AGUIAR, L. M. B. **O lugar e o mapa**. Cadernos de Cedes/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, nº1, p. 139-148, Agosto, 2003.

AGUIRRE, C. de C. Mapas cognitivos. Que son y cómo explorarlos. **Cripta Nova**: Barcelona, n. 33, fev. 1999. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn-33.htm>. Acesso em: 29, jul, 2017.

ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H; TROSTDORF, M. A. S. **O Lugar dos mapas mentais na representação do lugar**. vol 13, nº 1, jan-jun 2004. Londrina: UEL. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/geografia/v13n1eletronica/7.pdf>> . Acesso em: 29, jul, 2017.

BASTOS, A. V. B. Mapas cognitivos e a pesquisa organizacional: explorando aspectos metodológicos. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 7, n. spe, 2002.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, Agosto, 2005.

CARLOS, A. F. A. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: Hucitec. 1996. 150 p.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973, 163p.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2. Edição, 1997. 236 p.

GOMES, L. V. N. **Desenhismo**. 2. ed – Santa Maria: Ed. da Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

GOMES, A. R. Lectura de imagen y aprendizaje significativo. **Educacion y Comunicacion**, n. 4, p. 137-146, mayo. 2012.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MARIN, A. A.; OLIVEIRA, H. T.; COMAR, V. A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção. **Interciência**. vol. 28, nº10, out. 2003.

MOREIRA, C. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura**: comparando o percurso de crianças e adultos. 2009. 292 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NOGUEIRA, A. R. B. **Mapa Mental**: recurso didático no ensino de Geografia no 1º grau. São Paulo: USP, 1994. 208p. (Dissertação de Mestrado).

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

A sexualidade humana na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental

Adriano Santos de Mesquita⁴⁵
Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo⁴⁶

1 Introdução

Este artigo resulta de imersão na literatura que trata dos temas sexualidade humana e letramento científico, buscando promover uma reflexão sobre a forma como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental abordam o tema da sexualidade humana em sua prática docente, a concepção sobre o tema e sua relação com letramento científico enquanto prática social. O letramento científico como uma prática de uso social do conhecimento científico difere da alfabetização científica em que aos estudantes é oportunizado o contato com vocabulário específico. A sexualidade figura como tema pouco explorado no ensino fundamental I, e isso se soma

⁴⁵ Professor do Ensino Básico, anos iniciais, da Secretaria de Estado de Educação do Pará / Mestrando do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica (PPGDOC-UFPA). E-mail: drykosantos@gmail.com

⁴⁶ Professora do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica (PPGDOC-UFPA). E-mail: bethma@ufpa.br

à constatação de que professores usualmente não articulam o conhecimento científico ao estudo da sexualidade sob o viés do letramento científico. Diante disso, neste texto, partiu-se da análise de produções científicas que tratam das temáticas em tela para, em seguida, discuti-las à luz da análise textual discursiva. Dessa forma, chegou-se à conclusão de que a sexualidade está presente na escola, na sala de aula. E nesse espaço se manifesta de diversas formas. Cabe aos professores saber tratar desse assunto à luz do letramento científico com vistas à educação científica.

Falar sobre sexualidade nem sempre é tarefa fácil para um percentual significativo da população. Contudo, é inegável que, na atual sociedade, o tema venha se tornando cada vez mais frequente em várias instâncias sociais: na escola, na família, na igreja, e em tantas outras; além disso, também é assunto que vigora em diferentes campos, como o da medicina, da psicologia, da biologia, da pedagogia (RIBEIRO, 2013). Para alguns, tratar desse assunto, parece ser simples e natural. Para outros, certos *tabus* ou mesmo crenças religiosas os impedem de abordar com naturalidade o assunto.

O tema sexualidade é instigante e, no contexto educativo, é tema presente nas orientações curriculares das escolas brasileiras e nos provoca reflexões importantes: De que forma os professores dos anos iniciais do ensino fundamental abordam esse tema na prática docente? Qual a concepção por trás dessas práticas? Há uma abordagem que envolva o letramento científico enquanto prática social?

O Letramento Científico, entendido como uma prática social de uso dos conhecimentos científicos e tecnológicos dos quais o cidadão se apropria para se desenvolver na vida diária (Santos, 2007), surge como uma alternativa no sentido da educação científica das crianças. Aproveitar os conhecimentos trazidos pelos alunos e aproximá-los dos conceitos científicos é uma possibilidade de trabalhar a educação científica de modo a incitar uma prática social cidadã.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva refletir sobre a forma como a temática sexualidade humana é trabalhada na perspectiva do letramento científico nas aulas de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental. A motivação para sua escrita se deu com

base nas observações diárias da prática docente do primeiro autor enquanto professor dos anos iniciais, que passa a refletir sobre práticas pedagógicas adotadas pelos docentes ao abordar a sexualidade humana nas aulas de ciências. Tais práticas, normalmente, não dialogam com aspectos relacionados ao letramento científico, o que contribui para que as aulas não tenham o efeito desejado para uma formação que se pretenda cidadã.

Nas aulas de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental também alguns professores buscam redirecionar suas práticas pedagógicas quando o assunto envolve questões relacionadas à sexualidade humana. O discurso da maioria dos profissionais parece estar relacionado à insegurança no conteúdo a ministrar, ou ainda se assenta no entendimento de que não se sabe como os pais dos alunos reagirão à questão desses temas visto como “delicados” no contexto escolar.

Em contrapartida, atualmente as necessidades de aquisição de conhecimentos são diferentes daquelas de algumas décadas atrás em que os interesses dos alunos eram outros. Nas atuais sociedades ocidentais, dentre elas a brasileira, a temática sexualidade humana vem ganhando destaque, sobretudo quando se percebe certo apelo para o sexo. É notória a exaltação de corpos em boa forma, inspirados em pessoas famosas e orientados pelos que cultuam a beleza humana; nesse contexto, algumas práticas sexuais são consideradas mais adequadas se comparadas a outras (LOURO, 2009). E os alunos, que também são seres sociais, estão convivendo nessa sociedade tal como está representada com seus valores e com suas imprecisões.

Práticas pedagógicas relacionadas ao tema da sexualidade humana em um ambiente em que o letramento científico seja uma constante podem despertar mais interesse dos alunos na busca de compreender os conceitos científicos. Ainda hoje se percebe a Ciência sendo apresentada aos estudantes de forma estática e como algo restrito a laboratórios de experimentação. E ainda como se apenas pessoas especializadas – os cientistas – soubessem como manipular a Ciência.

Este texto está desenvolvido em três seções: na primeira se discute a definição de sexualidade humana e a forma como ela se manifesta na escola; na segunda se reflete sobre o significado do

letramento científico e, na terceira, busca-se relacionar sexualidade humana na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental.

2 O que é sexualidade e como ela se manifesta na escola

Nas aulas de ciências dos anos iniciais, quando os professores trabalham aspectos relacionados à sexualidade humana, normalmente se percebe que a este assunto os alunos costumam relacionar o sexo no sentido de ato sexual. As concepções dos estudantes são restritas e, muitas vezes, acompanhadas de tabus ou de ideias ainda em processo de formação. Por isso é preciso entender que a sexualidade humana não está relacionada apenas à genitalidade ou ao ato sexual em si, mas envolve atitudes e ações presentes nos modos de ser e de agir dos indivíduos (FAVORITO; GONÇALVES; PAES, 2015).

Neste contexto, a sexualidade humana não se resume, portanto, às questões relacionadas à genitalidade. Vai além e ultrapassa o ato sexual. Quando se leva o estudante dos anos iniciais à compreensão de que a sexualidade é algo inerente ao ser humano e que está presente na forma como se relaciona com o mundo, começa-se um verdadeiro trabalho com a educação científica desse indivíduo, localizando-o no tempo e no espaço.

Alguns autores (RODRIGUES; WESCHLER, 2014; SUPLICY, 1990; EGYPTO, 2012; SANTOS; RUBIO, 2003) concordam ser a sexualidade humana um processo natural, parte inerente da vida desde o nascimento até a morte, algo que vai além do ato sexual estando relacionado a afetos e sentimentos que acontecem de forma espontânea. Para esses autores, os seres humanos estão sempre sendo educados sexualmente, seja em casa, na escola, lendo notícias em jornais, revistas, ou através do contato com as redes sociais.

Importante destacar que, além de estar relacionada ao desenvolvimento físico, a sexualidade também faz parte do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Isso corrobora a concepção de que a sexualidade se expressa na maneira de ser e de estar no mundo e, portanto, é um assunto ligado à atuação dos sujeitos. Contudo, ainda é um assunto pouco explorado nas salas de aula dos anos ini-

ciais por uma série de fatores que estão associados a preconceitos mais diversos ou determinadas crenças.

Souza (2002) define a sexualidade da seguinte forma:

Sexualidade é o conjunto de fenômenos da vida sexuada de um homem e de uma mulher, desde que nascem até o final de suas existências. Em cada momento possui características próprias. Desde o nascimento, vamos desenvolvendo a nossa sexualidade. É, pois, uma conduta adquirida, de fase biológica, mas com parâmetros sociais e culturais de acordo com a época e o lugar em que vivemos (SOUZA, 2002, p.36).

A sexualidade de cada indivíduo, assim como nascer e morrer, também é um processo biológico e natural. Neste sentido, como processo biológico, a sexualidade define parte da personalidade de cada um. Na escola, por exemplo, existem alunos mais tranquilos que conseguem se expressar da maneira deles. Contudo, também estão nas salas de aula alunos que expressam suas ideias e sentimentos de forma muito peculiar, seja através de piadinhas na hora do recreio, seja através da expressão de gestos mais obscenos que traduzem uma sexualidade talvez mais aflorada ou que precise de certa intervenção ou orientação.

Foucault (1993) já entendia a sexualidade como um dispositivo relacionado ao tempo, à história:

Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tentar pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1993, p. 100).

Para Foucault (1993), a sexualidade pode ser compreendida como produção histórica, pois deixa de ser percebida como questão pessoal e privada e passa a ser concebida como questão social e política, determinada pelo momento histórico e para a qual convergem relações de poder.

No sentido atribuído por Foucault (1993) à sexualidade, ela deixa de ser vista como simplesmente algo natural e passa a ter uma dimensão mais social e política, além de um caráter construído

(LOURO, 2010). Também há de se considerar que a sexualidade abrange rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções; portanto, são processos culturais e plurais não estando relacionados a algo de exclusivamente natural (LOURO, 2010). Dessa forma, é preciso entender que a sexualidade é algo natural aos seres humanos porque todos nascemos seres sexuais, mas ao mesmo tempo ela é histórica, política e socialmente construída porque somos seres sociais que vivemos em uma sociedade com uma cultura, com valores e regida por relações de poder.

Na escola, a sexualidade se manifesta de diversas formas. Acontece, porém, que a instituição se nega a discutir questões relacionadas ao tema por falta de capacidade ou por dificuldades em lidar com o assunto. Assim, a sexualidade acaba sendo relegada à margem do processo educativo. Dessa forma, ela ocorre no intervalo da aula, no momento do recreio, através dos bilhetinhos e das conversas que rolam durante as aulas, enfim, a sexualidade está dentro da escola, e se esta se omite em trabalhar o assunto acaba empurrando os alunos a outras fontes de informação mais informais, e muitas vezes, até perigosas (EGYPTO, 2012).

Entende-se a sexualidade ou a educação sexual como função da família. Acredita-se nesta instituição como capaz de educar e, na escola, como aquela que orienta. Quando chega à escola, a criança já vem com definições sobre sexualidade aprendidas no seio familiar. Se são informações adequadas ou não, à escola não cabe julgar, mas orientar para que essas informações se tornem precisas, dentro de parâmetros que contribuirão para o conhecimento dos alunos.

Diante disso, as manifestações pelos alunos de carinho, afeto, amor, rejeição, raiva e tantos outros sentimentos, na escola evidenciam uma educação sexual internalizada, antes de tudo, na família. É lá também que há a definição dos papéis sexuais, onde as crianças aprendem a se comportar como homens ou mulheres.

No âmbito escolar, a sexualidade é vista como uma energia que coloca os alunos em contato entre si, com seus sentimentos, com o tocar e ser tocado. A sexualidade influencia no modo de viver das pessoas dentro da comunidade, é necessária em todos os seres humanos manifestando-se em vários momentos da vida. Não está restrita a determinadas pessoas, mas faz parte de um todo social. E, nesse contexto, a escola tem função insubstituível.

As manifestações da sexualidade das crianças acontecem, ainda, quando elas mesmas acariciam seus próprios corpos mostrando indiscrição e prazer ao manipularem seus órgãos genitais, quando sentem curiosidade pelo corpo alheio, em brincadeiras com os colegas, nas piadas e em músicas pitorescas que fazem alusão ao sexo. A escola cabe o esclarecimento das dúvidas sobre o assunto intervindo no sentido de mostrar às crianças que todos os aspectos citados fazem parte de sua intimidade e privacidade (BRASIL, 1999).

3 Letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental

Para falar de letramento científico importante dizer que o compreendemos como um conceito diferente de alfabetização científica, porém ambos têm como objetivo um mesmo fim: a educação científica dos alunos dos anos iniciais. Em linhas gerais, e em consonância com Santos (2007) *apud* Shamos (1995), entende-se a alfabetização científica como a capacidade do aluno ler um texto com vocabulário científico. Seguindo este raciocínio, ainda de acordo com Santos (2007), compreendem-se as considerações expostas a seguir como bons eventos de letramento científico:

Assim, uma pessoa funcionalmente letrada em ciência e tecnologia saberia, por exemplo, preparar adequadamente diluições de produtos domissanitários; compreender satisfatoriamente as especificações de uma bula de um medicamento; adotar profilaxia para evitar doenças básicas que afetam a saúde pública; exigir que as mercadorias atendam às exigências legais de comercialização, como especificação de sua data de validade, cuidados técnicos de manuseio, indicação dos componentes ativos; operar produtos eletroeletrônicos etc. Além disso, essa pessoa saberia posicionar-se, por exemplo, em uma assembleia comunitária para encaminhar providências junto aos órgãos públicos sobre problemas que afetam a sua comunidade em termos de ciência e tecnologia (SANTOS, 2007, p. 480).

No excerto, Santos (2007) disserta sobre o indivíduo ser letrado científica e tecnologicamente. Nesse contexto, conhecer o vocabulário científico e tecnológico, não caracteriza um evento de letramento científico que, por sua vez, diz respeito ao uso social

que um indivíduo pode fazer da ciência e da tecnologia em sua vida cotidiana e em prol de um bem comum. Assim, além de alfabetizado, o aluno dos anos iniciais deve ser letrado cientificamente com o intuito de poder agir socialmente no meio em que vive.

Nos anos iniciais do ensino fundamental espera-se que os alunos sejam letrados cientificamente a partir dos conteúdos científicos, os quais devem estar articulados no sentido de convergirem para reflexões sobre os usos sociais que os educandos podem fazer, inclusive sabendo se expressar através do vocabulário científico.

Sabe-se que pesquisas vêm sendo realizadas, no tocante ao ensino de ciências, e que estão preocupadas principalmente com a alfabetização e com o letramento científico dos alunos desde os primeiros anos do ensino fundamental. Essas pesquisas têm contribuído para que as políticas públicas brasileiras se voltem para o ensino e para a aprendizagem como fundamentos na construção do conhecimento científico (PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012), neste sentido, defendem uma ideia interessante utilizando a expressão *alfabetização científica*, mas que, a nosso ver, também constitui uma ideia na perspectiva do letramento científico. As autoras afirmam ser o ensino da alfabetização científica fundamental desde os anos iniciais de escolarização dos alunos. Assim, a esses estudantes, o ensino de ciências e a iniciação à alfabetização científica devem ajudar na construção dos primeiros significados sobre o mundo, possibilitando-lhes participar ativamente na sociedade onde estão inseridos.

Ora, se as crianças dos anos iniciais têm a possibilidade de participar ativamente na sociedade, isso significa sua apropriação do conhecimento científico para seu ajustamento social. Um pouco antes, as autoras fazem referência às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCE (PARANÁ, 2008) para esclarecer que o ensino de ciências norteia-se através das implicações sociais da ciência e da tecnologia fornecendo ao cidadão elementos para viver melhor, além de identificar problemas propondo-lhes soluções. Essa capacidade de identificar um problema e agir sobre ele diz respeito a uma prática de letramento científico.

4 Letramento científico no contexto da sexualidade humana nos anos iniciais

Em relação aos assuntos relativos à sexualidade humana, o letramento científico é verificado a partir do momento em que as crianças conseguem apreender não apenas o vocabulário científico usado durante as aulas de ciências, mas ao conseguir colocar em prática, em seu dia a dia, nos mais diferentes ambientes sociais, os termos aprendidos e, além disso, quando sabem discuti-los à luz de resolução de problemas sociais ou para a compreensão de fenômenos relacionados à ciência e à tecnologia.

Para uma compreensão mais nítida do conceito de letramento científico, um exemplo prático a ser usado nas aulas de ciências com alunos do 5º ano diz respeito ao tema da menstruação. Espera-se dos alunos, além de internalizarem os nomes científicos para a primeira e para a última menstruação de uma mulher (menarca e menopausa), que apreendam se tratar de um processo fisiológico das mulheres, entendam o significado do período fértil e do fim da capacidade reprodutiva. Além disso, podem usar esse conhecimento para orientar outras pessoas. E, para esse tipo de orientação, não precisam estar alfabetizadas linguisticamente falando, basta apenas compreenderem o conteúdo trabalhado.

Para ilustrar um evento de alfabetização científica no contexto da sexualidade humana trabalhado nos anos iniciais, a seguinte ilustração retirada do livro “Papai, mamãe e eu” de Suplicy (1990, p.27), é esclarecedora:

FIGURA 1: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA



Fonte: SUP LICY, 1990.

Na ilustração, espera-se ficar clara a transformação do conhecimento não formal em conhecimento científico quando o menino e a menina nos mostram os nomes científicos para seus órgãos genitais, porém sabendo que no cotidiano esses órgãos podem ser chamados através de nomes menos formais. Daí o pênis passa a ser “pinto” para os amigos e a vulva, “xoxota”. É com este conhecimento de mundo dos alunos dos anos iniciais que o professor vai alfabetizá-los e os letrá-los, cientificamente.

Para esta ilustração, o conhecimento científico passa a ser um evento de letramento científico quando os alunos conseguem entender a importância de cuidar dos órgãos genitais, pois podem adquirir doenças caso não estejam bem assistidos. Também é letramento quando, a partir das informações obtidas, os alunos transmitem esse conhecimento para outras pessoas conseguindo a adesão destas ao passarem a ter os mesmos cuidados com os genitais. Ainda temos aspectos do letramento científico se os alunos souberem falar das funções próprias dos genitais apontando suas principais características.

Mamede e Zimmermann (2005) em breve artigo escrito sobre letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências, esclarecem que os termos alfabetização científica e letramento científico têm sido utilizados indiscriminadamente nas pesquisas sobre ensino de ciências, uma vez que ambos referem-se à preparação dos indivíduos para a vida em uma sociedade científica e tecnológica. Além disso, a alfabetização científica refere-se à aprendizagem dos conteúdos e da linguagem científica, por outro lado o letramento está dentro de um contexto sócio-histórico específico e se refere ao uso do conhecimento científico e tecnológico na vida cotidiana.

O letramento científico, então, deve estar associado às aulas de ciências no conteúdo referente à sexualidade humana. Dito de outra forma, letramento científico no contexto da sexualidade humana não é difícil de realizar. Os avanços tecnológicos contribuem para que os professores possam, em suas aulas, mostrar uma imagem, por exemplo, de um casal em um momento de paquera e solicitar aos alunos que identifiquem a que momento de um relacionamento a imagem se refere e quais as características desse momento.

A sexualidade humana no contexto do letramento científico talvez seja um dos conteúdos, dentro do ensino de ciências, com mais destaque. Isso porque a sexualidade é assunto inerente à vida dos alunos e lhes provoca constantes indagações. A todo momento precisam ser feitas intervenções práticas e críticas diante do tema. Para essas intervenções os professores têm a ajuda da tecnologia para um melhor entendimento dos alunos. São imagens, vídeos, atividades virtuais, dentre outras que contribuem para uma melhor compreensão dos educandos.

Considerações Finais

Tendo em vista os pressupostos teóricos apresentados, bem como a importância da temática discutida, entende-se que, trabalhar questões relacionadas à sexualidade humana na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental, seja basilar, crucial para uma formação cidadã do indivíduo no contexto educacional. Ainda é evidente que muitos professores dos anos iniciais enfatizam a alfabetização científica nas aulas de ciências, ensinando aos alunos termos técnicos e científicos como se isso bastasse para a compreensão dos conteúdos. Porém essa realidade carece de mudanças.

Como se observou, muitos alunos podem até não ser alfabetizados linguisticamente falando, mas podem estar letrados cientificamente no sentido de apreenderem os assuntos da ciência empregando-os em sua prática de vida cotidiana. Para que isso ocorra os professores devem desenvolver atividades mais práticas que contribuam para a formação de um aluno mais responsável com sua sexualidade. Neste sentido, as tecnologias da informação como elemento integrante do letramento científico, devem estar presentes na vida desses meninos e meninas dos anos iniciais como uma forma de intervirem efetivamente no mundo.

A sexualidade humana no contexto do letramento científico talvez seja um dos conteúdos, dentro do ensino de ciências, com mais destaque. Isso porque a sexualidade é assunto inerente à vida dos alunos. A todo o momento precisa ser feitas intervenções práticas e críticas diante do tema. Para essas intervenções os professores têm a ajuda da tecnologia para um melhor entendimento dos alunos. São imagens, vídeos, atividades virtuais, dentre outras que

contribuem para uma melhor compreensão por parte dos educandos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Ensino Fundamental: Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

EGYPTO, A. C. (org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAVORITO, A. P.; GONÇALVES, R. C.; PAES, D. C. Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental: o que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer? **Multi-Science Journal**, 2015; 1(3): 69-78.

LOURO, G. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. **Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual**. Curitiba: SEED – Pr., 2009. - 216 p.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. **Ensenanza de las ciencias**, Número Extra. VII Congresso. 2005.

MOTTA-ROTH, D. **Letramento científico: sentidos e valores**. Notas de Pesquisa, Santa Maria, RS, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011.

PEREIRA, J. C.; TEIXEIRA, M. do R. F. Alfabetização científica, letramento científico e o impacto das políticas públicas no ensino de ciências nos anos iniciais: uma abordagem a partir do PNAIC. **X ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.

RODRIGUES, C. P.; WECHSLER, A. M. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 89-104, 2014.

SANTOS, I. A. dos; RUBIO, J. A. S. A orientação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol. 4, n. 1, 2003.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva do letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 36, set/dez, p. 474-550, 2007.

SHAMOS, M. H. **The myth of scientific literacy**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

SOUZA, H. P. de. **Sexo, energia presente em casa e na escola**. São Paulo: Paulinas, 2002 – (Coleção Psicologia e educação).

SUPLICY, M. **Papai, mamãe e eu**. São Paulo: FTD, 1990.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.07, n.3, 2012, p. 853-876.

Valorizar a história é um ato de cidadania: uma experiência de educação patrimonial nas séries iniciais do ensino fundamental

Denize Cristina Kaminski Ferreira⁴⁷

1 Introdução

O Patrimônio pode ser entendido como a bagagem cultural de uma determinada comunidade, e conseqüentemente, dos indivíduos que a compõem, a consciência disto permitirá que as pessoas o preservem, percebendo-o como meio privilegiado para a apropriação de sua própria história, sendo assim, é um elo entre as gerações, reforçando a identidade regional.

Os bens culturais têm grande potencial para serem utilizados como recursos pedagógicos na educação, evidenciando que não

⁴⁷ Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Já atuou com docente nas séries iniciais da Educação Básica, no ensino superior como professora de graduação e pós-graduação na UFPR, atualmente é professora adjunta na Faculdade de Campina Grande do Sul – FACSUL. Email: denize_fabio@hotmail.com

elementos sem sentido para o mundo atual ou que tenham perdido sua importância com o progresso, mas ao contrário, a Educação Patrimonial pode contribuir no processo de reconhecimento e valorização da identidade de um povo. Considerar no currículo, o estudo do passado como portador de conhecimentos e valores que necessitam ser preservados, serve de base para a construção de uma sociedade mais humana, menos voltada para o consumismo, a fim de formar cidadãos participantes e conscientes de seu pertencimento à sociedade na qual estão inseridos.

O Patrimônio Cultural pode ser utilizado como fonte primária de conhecimento, o que possibilitará o enriquecimento individual e coletivo, podendo, portanto, ser inserido no currículo do sistema formal de ensino. Tal elemento permitirá ao indivíduo, ao ter contato com sua cultura, valorizar sua identidade e seu povo. As diretrizes da Educação Patrimonial transformadas em ações concretas no contexto pedagógico são um meio de disseminação dos valores culturais, agindo como fator fundamental, sobretudo, no processo de resgate e preservação da identidade regional.

Considerando o potencial educativo presente no Patrimônio Cultural foi desenvolvido o projeto “*Valorizar a história é um ato de cidadania*”, numa turma de terceiro ano do ensino fundamental na Escola Municipal José Eurípedes Gonçalves, no município de Campina Grande do Sul, na região metropolitana de Curitiba-PR, partiu-se do pressuposto de que a preservação e conservação do patrimônio cultural de um povo é um meio privilegiado para o reconhecimento e a valorização da sua própria história.

A ideia do projeto surgiu quando, ao estudarem acerca da história do bairro onde se localiza a escola, os alunos se deparam com a ausência de um espaço cultural para preservação e valorização da memória campinense; foram mobilizados em torno dessa problemática: os alunos, a comunidade e os representantes do poder Legislativo e Executivo da cidade. Este projeto foi o vencedor do prêmio “Construindo uma Nação” do Instituto Cidadania no ano de 2014, na categoria Ensino Fundamental no Estado do Paraná.

2 O patrimônio cultural e sua importância para a humanidade

O Patrimônio Cultural engloba bens – materiais ou imateriais – acerca da cultura de um grupo, sendo considerado como uma herança do passado que deve ser preservado e transmitido às gerações futuras, a fim de resgatar e valorizar a identidade de um povo. De acordo com a Constituição Federal Brasileira, artigo 216, o patrimônio cultural brasileiro é constituído pelos

[...] bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

O Patrimônio Cultural classifica-se em bens imateriais (literatura, música, folclore, linguagem, costumes, etc.) e bens materiais, estes por sua vez subdivididos em *bens imóveis* (museus, monumentos, igrejas, casas, praças, etc.) e *bens móveis* (pinturas, esculturas, artesanato, etc.). Segundo Silva e Porto (2012), embora teoricamente haja a distinção de materialidade e imaterialidade, na prática elas são indissociáveis e estão dialeticamente ligadas.

Sabendo da importância do Patrimônio Cultural para um povo e mesmo para a humanidade, sua preservação é garantida por leis e órgãos específicos, a fim de possibilitar que as gerações futuras usufruam do mesmo. O órgão nacional encarregado de promover a proteção patrimonial no país é o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), criado em 1937.

Diante das ameaças de destruição e degradação, se faz necessário, promover a conservação e preservação do patrimônio universal, pois na luta contra o empobrecimento da identidade dos povos de todo o mundo, a educação é um meio privilegiado para favorecer esta premissa.

3 O patrimônio cultural enquanto recurso pedagógico: a educação patrimonial

De acordo com Horta (2000) o princípio básico da Educação Patrimonial é a disseminação de valores culturais, formas e mecanismos de resgate, preservação e transmissão do Patrimônio às gerações vindouras, e principalmente, a formação de cidadãos livres, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres.

Nesta perspectiva, o Patrimônio Cultural é tomado como fonte primária de conhecimento, servindo de ponto de partida para a atividade pedagógica, podendo ser explorado em todos seus aspectos, posteriormente serão utilizadas as chamadas fontes secundárias (livros e textos que ampliarão o conhecimento dos dados levantados). Ainda segundo Horta (2000), a Educação Patrimonial busca levar os alunos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, no intento de capacitá-los para um melhor usufruto destes bens, propiciando também a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Na abertura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), em carta dirigida ao professor, afirma-se que para as crianças conquistarem sua cidadania, de modo a tornarem-se cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade, se faz necessário que essas tenham pleno acesso aos recursos culturais. Para atingir tais pressupostos, o estudo do Patrimônio Cultural se mostra um eficiente aliado, uma vez que o mesmo possibilita a compreensão do que são bens culturais e a importância de preservá-los, buscando a construção de uma sociedade mais justa e humana, valorizando o antigo como portador de um conhecimento rico.

Segundo Silva e Porto (2012) o patrimônio pode ser usado nas aulas como objeto gerador, ou seja, o professor e os alunos indo a campo constatarem elementos do patrimônio que possam contribuir para o estudo de um determinado conteúdo. Nesta perspectiva, recorrer ao Patrimônio Cultural enquanto recurso pedagógico contribui decisivamente no processo de reconhecimento e valorização da identidade do educando, bem como do entendimento quanto à necessidade de preservação dos bens culturais, entendendo-os como herança de um povo, por meio dos quais pode-se vislumbrar sua própria história.

4 Contextualização e percurso metodológico da experiência pedagógica

O projeto “*Valorizar a história é um ato de cidadania*” teve tem como intuito enfatizar a importância da valorização e da preservação da história como recurso privilegiado para o exercício da cidadania, considerando, sobretudo, o papel da escola pública na garantia do acesso à cultura humana por parte das classes populares, tendo a Educação Patrimonial como elemento central neste percurso.

Nesse sentido, o objetivo norteador deste trabalho foi enfatizar a importância da valorização e da conservação do patrimônio histórico de um povo, enquanto recurso privilegiado para preservação da memória cultural e do usufruto da cidadania. Para tanto, foi necessário: sensibilizar os educandos acerca da importância da história e da cultura local; promover o contato dos alunos com espaços culturais que priorizassem a preservação e conservação da história; promover ações que levassem à sociedade civil e os gestores públicos a perceberem a necessidade da reativação da Casa da Cultura e a criação de um espaço destinado à preservação da memória campinense; envolver a comunidade escolar em atividades culturais, que enfatizassem a valorização da história e da cultura como recurso privilegiado para o usufruto da cidadania; e fomentar o protagonismo juvenil na mobilização de esforços para resolução de problemas locais.

Esta pesquisa foi desenvolvida no ano letivo de 2014, na Escola Municipal José Eurípedes Gonçalves, localizada na sede do município de Campina Grande do Sul-PR, distante cerca de 30 quilômetros de Curitiba-PR, a citada instituição oferta as séries iniciais do Ensino Fundamental, trata-se de uma escola de grande porte na cidade, que atendia naquele ano cerca de 570 (quinhentos e setenta alunos) provenientes de diferentes bairros das adjacências.

A turma na qual se desenvolveu o projeto possuía 24 (vinte quatro) alunos, entre a faixa etária de 8 a 11 anos de idade, por tratar-se do último ano do ciclo de alfabetização o trabalho com essa série mostrava-se extremamente instigante, pois pressupunha essencialmente o duplo desafio de alfabetizar e letrar. A turma caracterizava-se por ser muito participativa, em termos de aprendizagem ressalta-se sua heterogeneidade, de forma que havia alunos plena-

mente alfabetizados, passando para a fase ortográfica da escrita, havia outros em processo de alfabetização (fases silábica e silábica-alfabética), havia ainda aqueles que não conheciam todas as letras do alfabeto (fase pré-silábica), além disso, tínhamos casos de alunos com severas dificuldades de aprendizagem que apresentavam distorção série/idade ou de inclusão, que inclusive, frequentavam salas de atendimento educacional especializado no contraturno.

Sabendo que ler extrapola a mera decodificação mecânica de grafemas e fonemas, pois pressupõe a interpretação, a compreensão e a interação entre leitor-texto, o alfabetizador depara-se com inúmeros desafios neste percurso, assim, recorrer à Educação Patrimonial enquanto recurso pedagógico para consolidar a alfabetização mostrou-se extremamente favorável, no intento de fomentar a formação para o exercício da cidadania, com ênfase na exploração do uso social da língua materna, a partir da leitura, escrita, oralidade e desenvolvimento de atividades histórico-culturais, envolvendo alunos, gestores municipais e comunidade escolar.

A ideia do projeto surgiu quando, ao estudarem sobre a história do bairro onde se localiza a escola, os alunos se deparam com uma situação que chamou muito a atenção da turma: a ausência de um espaço cultural no município para preservação e valorização da memória campinense, considerando a importância da conservação do patrimônio histórico-cultural de um povo.

Pautando-se no currículo escolar municipal, no planejamento do 2º bimestre estava prevista uma visita aos arredores da escola para conhecer ruas e estabelecimentos públicos e privados, identificar elementos culturais e naturais, conhecer habitações antigas, etc. No nosso passeio vimos a antiga Casa da Cultura, a qual era um espaço no bairro que abrigou por muitos anos a biblioteca municipal, além disso, ocorriam em suas dependências aulas de música, artes plásticas e exposições, posteriormente passou a abrigar o Fórum da Comarca, recentemente o mesmo mudou de endereço, sendo que o prédio ficou ocioso. Considerando suas atribuições no passado, alguns alunos ponderaram “que pena que está fechado, seria muito legal se voltasse a funcionar!”.

Também passamos pela habitação mais antiga do bairro e percebemos que ela encontrava-se em estado deplorável de conservação, as crianças questionaram o que era possível fazer para im-

pedir sua destruição, comentei da possibilidade de tombamento como patrimônio público, e que a partir daí, a mesma não poderia ser modificada e possivelmente seria restaurada, mas para que isso acontecesse teríamos que sugerir isso às autoridades, sobretudo, aos vereadores que elaboram as leis municipais (Poder Legislativo).

Posteriormente, fizemos a leitura e exploração do livro local que trata da história da cidade, intitulado “Recontando histórias de Campina”. Ao realizar a leitura, os alunos perceberam que o conteúdo do mesmo estava desatualizado (foi escrito em 2003), pois algumas informações atuais não estavam contempladas no material. Enquanto mediadora, expliquei como foi o processo de elaboração do livro que contou com a mobilização dos alunos municipais na época, então algumas crianças sugeriram: “por que não podemos ‘arrumar’ o livro de novo?”. Esclareci que este é um processo que envolveria muitas pessoas, por isso, deveria ser sugerido ao prefeito (gestor do município – Poder Executivo) que promovesse esta ação

Assim sendo, diante das situações percebidas durante nossos estudos sobre o bairro, decidiu-se envolver mais pessoas em torno dessa problemática, como a própria comunidade e os representantes do poder Legislativo e Executivo da nossa cidade. A proposta central foi a reativação da antiga Casa da Cultura e a criação de um museu no referido espaço, onde se pudesse coletar e expor elementos históricos, como registros fotográficos, documentos, objetos antigos, etc.; outra vertente do projeto foi a conservação do casarão histórico e a revisão/reedição do livro local.

A partir da detecção da problemática local, passou-se para o desenvolvimento do projeto efetivamente. Inicialmente utilizando o dicionário, conceituamos algumas palavras-chave deste trabalho: MUSEU, HISTÓRIA, CULTURA, CIDADANIA, VALORIZAÇÃO, CONSERVAÇÃO e PRESERVAÇÃO; visto que a compreensão destas categorias seria fundamental para a efetiva execução da proposta.

Considerando o potencial da Educação Patrimonial e o interesse evidenciado pelos alunos quanto à história, fez-se uma visita no Museu Paranaense, localizado em Curitiba-PR, para que os educandos pudessem compreender a função e a importância de um espaço cultural destinado à preservação e conservação de elementos históricos, visando a valorização da memória de um povo.

A visita ao museu foi recheada de descobertas, as crianças apreciaram intensamente aquele momento, ouviram atentamente a monitora, fizeram uma viagem ao passado, viram diversos elementos históricos, a curiosidade transparecia naqueles olhinhos brilhantes, ávidos por conhecer mais sobre a história e a cultura do nosso povo, sem dúvida foi uma experiência incrível. Posteriormente à visita, foram realizadas atividades de registro em sala como a produção de um texto coletivo relatando a experiência.

Em discussão com alunos, considerando a importância de um museu, enquanto espaço privilegiado para a preservação, conservação e valorização da memória de um povo, decidimos solicitar auxílio dos municípios e dos Poderes Legislativo e Executivo para a execução do nosso projeto. A ideia central era que a Casa da Cultura fosse reativada, convertendo-se num espaço cultural, passando a coletar e expor elementos históricos, como registros fotográficos, documentos, utensílios antigos, etc. Além do trabalho de recuperação da casa mais antiga do bairro e a atualização do livro local.

Decidiu-se elaborar uma carta para os representantes da população (Poderes Legislativo e Executivo) relatando a problemática e solicitando auxílio na resolução desta. Foram feitas duas cartas, uma escrita pelos alunos de forma coletiva e outra pela professora, as quais foram protocoladas nos referidos órgãos.

Sabendo da importância de envolver a comunidade neste projeto para conferir legitimidade à proposta, a fim de ratificar uma necessidade local, ampliando assim as possibilidades de efetivação das nossas proposições, decidimos solicitar aos municípios apoiadores da causa que assinassem um projeto de lei de iniciativa popular a ser entregue ao Poder Legislativo do município, solicitando a reativação da Casa da Cultura e criação de um museu. No período de trinta dias foram coletadas 200 assinaturas, inclusive contando com o auxílio de alunos da faculdade local e de alguns representantes da comunidade escolar.

Ao protocolar a proposta de lei na Câmara Municipal, os alunos foram recebidos por dois dos nove vereadores que ouviram a proposta e se comprometeram a ajudar, afirmaram que iriam realizar estudos para verificação da viabilidade das nossas solicitações e nos enviariam notícias em breve. Os alunos aproveitaram a oportu-

nidade para conhecer a organização política-administrativa do referido espaço que representa o Poder Legislativo no município.

Alguns dias após a visita à Câmara Municipal, os alunos receberam uma carta do referido órgão legislativo, parabenizando-nos pela iniciativa do projeto, esclarecendo que a referida Casa de Leis já havia aprovado uma normatização quanto ao tombamento da fachada da Casa da Cultura, além de prontificar-se a realizar estudos quanto à possibilidade de execução de nossas sugestões.

Os alunos também foram à Prefeitura protocolar uma carta para o Prefeito Municipal, relatando nossas propostas acerca da preservação e valorização da história e da cultura campinense. Ao receber nossa carta e tomar ciência do projeto, o prefeito municipal, o Secretário de Cultura e o primeiro secretário da Câmara de vereadores visitaram a nossa sala de aula no dia 14 de agosto de 2014, para conversarem com os alunos e a professora, os mesmos afirmaram ser de extrema relevância a criação de um local destinado à preservação e valorização da história campinense.

No dia da visita, havíamos emprestado de uma moradora do município alguns artefatos da Segunda Guerra Mundial, trazidos por seu pai, um ilustre expedicionário campinense, pudemos contar um pouco sobre isso aos nossos visitantes e enfatizar a importância de um espaço cultural para preservar e conservar histórias e objetos como aqueles que estavam em nossa sala naquele dia.

O prefeito elogiou nossa iniciativa e relatou que a criação de uma Casa da Memória na antiga Casa da Cultura está prevista para. Na visita, o prefeito nos contou um pouco sobre sua trajetória de vida e como as coisas eram no passado, sobretudo, na área rural onde viveu a maior parte da sua infância. O Secretário de Cultura também trouxe vários objetos antigos para que os alunos conhecessem um pouco sobre a história do município, tais objetos se vinculavam à trajetória rural da cidade, o que foi uma grande novidade para os educandos, pois atualmente predominam as áreas urbanas e suas facilidades tecnológicas contemporâneas. Aproveitamos a oportunidade para pedir aqueles objetos emprestados para o Secretário de Cultura, para que pudéssemos fazer uma exposição na Feira de Conhecimentos realizada anualmente na escola. Arrecadamos mais objetos na comunidade escolar e também emprestamos quadros da Câmara Municipal com fotos históricas da nossa cidade.

A exposição “*Memórias Campinenses*” contou com diversos objetos antigos coletados na comunidade em parceria com a Secretaria Municipal da Cultura, o acervo contou com uma máquina de moer café de 1820, um rádio de 1930, uma máquina de datilografia, um ferro de passar à brasa, alguns discos de vinil e fitas K7, uma linha do tempo da nossa escola, além de outras antiguidades que rememoram a história e a cultura local. Os visitantes aprovaram a proposta, evidenciando curiosidade acerca dos objetos históricos expostos, os alunos foram responsáveis por explicar a procedência e utilidade dos itens em exposição.

Para evidenciar a percepção dos alunos acerca do projeto executado solicitou-se que fizessem uma redação sobre o tema, eles partiram do seguinte enunciado “a turma do 3º ano A está desenvolvendo um projeto chamado ‘*Valorizar a história é um ato de cidadania*’, por isso nós...”, a partir daí os alunos deveriam continuar suas produções escritas. Selecionei dois textos, os quais sintetizam a contento este trabalho. Convém esclarecer que os textos não foram objetos de correção para que aqui estivessem, a fim de evidenciar a fase alfabética (base ortográfica) na qual se encontrava a maior parte dos alunos da classe na fase final do projeto.

O projeto “*Valorizar a história é um ato de Cidadania*” foi inscrito no concurso cultural “Construindo uma Nação” do Instituto Cidadania no ano de 2014, sendo o vencedor na categoria Ensino Fundamental no Estado do Paraná, destaca-se assim a relevância da Educação Patrimonial em experiências pedagógicas.

5 Considerações Finais

A formação para a cidadania, bem como a percepção da importância quanto à valorização e preservação do patrimônio histórico e cultural extrapola as limitações de um projeto, constituindo-se num processo que se inicia desde o nascimento, sendo construída diariamente na interação do sujeito com seu meio. Diante dos dados expostos neste artigo, é possível inferir que os frutos deste projeto continuarão a ser colhidos a longo prazo, considerando que o processo de construção da cidadania e da identidade histórico-cultural se estende por toda a vida do sujeito; portanto, teço algumas considerações acerca das contribuições que este projeto trouxe à formação dos alunos com os quais tive a satisfação de trabalhar em 2014.

Acredito que com a execução deste projeto fomos capazes de mobilizar a comunidade e nossos representantes políticos, em torno da importância do processo de reconhecimento e valorização da identidade de um povo, bem como fomentar o entendimento quanto à necessidade de preservação dos bens culturais, percebendo-os como herança de um povo, por meio dos quais, pode-se visualizar a história e a cultura locais.

Considerando a especificidade do trabalho pedagógico nas séries iniciais no que tange ao desafio de alfabetizar e letrar, foi possível perceber que este projeto contribuiu decisivamente para consolidação desta premissa. Foi extremamente gratificante ver os alunos protagonizando o processo-ensino aprendizagem, compreendendo a importância do reconhecimento e valorização do patrimônio cultural, participando ativamente na tomada de decisões acerca das ações a serem desenvolvidas e se apropriando da língua materna como recurso para instrumentalizar o usufruto da cidadania. Conhecer a história de seu povo e valorizá-la é um elemento inerente à construção da identidade cultural do sujeito e de seu sentimento de pertença àquela comunidade, reforçando laços de coletividade, o que tende a promover melhorias locais, evidencia-se assim o favorável impacto social desta proposta.

A mobilização da escola frente ao projeto e as parcerias empreendidas neste intento foram extremamente benéficas, pois permitiram a articulação de esforços em torno da problemática evidenciada, primando por vivências relacionadas ao usufruto da cidadania, levando os educandos e a própria comunidade a ampliarem o entendimento acerca dos seus direitos, pois o enfoque não foi o trabalho isolado dentro da escola, mas sim a necessária articulação com os representantes políticos da população, entendidos como promotores do bem-estar social da comunidade que representam.

Trata-se, pois, de uma inovação no entendimento de participação popular na resolução de problemas locais, tendo como protagonistas nossos pequenos alunos-cidadãos. Com a execução deste projeto fomos capazes de mobilizar a comunidade e nossos representantes políticos em torno da importância do processo de reconhecimento e valorização da identidade de um povo, bem como fomentar o entendimento quanto à necessidade de preservação dos

bens culturais, percebendo-os como herança de um povo, por meio dos quais, pode-se visualizar a história e a cultura locais.

Por fim, convém reiterar que o estudo do patrimônio busca conduzir o indivíduo à compreensão da sociedade na qual está inserido, permitindo que o mesmo reconheça sua importância dentro de sua comunidade, elevando assim sua autoestima, a fim de concebê-lo como sujeito histórico, crítico e consciente da importância de respeitar e valorizar a diversidade, usufruindo plenamente da sua cidadania.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Último acesso em 12 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: A Secretaria, 2001.

HORTA, M. de L. P. Fundamentos da educação patrimonial. **Revista Ciências & Letras**. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, n. 27, p. 13-36, 2000.

LEMOS, C. **O que é Patrimônio Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, M. PORTO, A. **Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

Capítulo

8

Ensino de história: um olhar sobre a “roda de poemas” na sala de aula

Joana Paula Silva Sousa⁴⁸

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar através de poemas uma possível abordagem de ensino e aprendizagem para o currículo de História. Apresenta assim uma possível proposta de ensino que o livro didático não seja seu único suporte. Tendo esse trabalho em sua contextualização demonstrar através de poemas a cultura negra em seu processo de resistência e afirmação. Nas poesias apresentadas, observamos o cotidiano dos povos negros, entendendo-as em seu tempo e espaço. Possibilita-nos entender que a escravidão marcou toda a sociedade brasileira e sua herança é marcante principalmente para os indivíduos negros.

Ademais a condição do trabalho escravo influenciou no pensamento sistematizado de como é visto negros e negras na contemporaneidade. Para tanto utilizo como referências os poemas de autores tais como Castro Alves (1972), Cuti (2010), Lepê Correia (1998) e autores que embasam teoricamente a análise, Ribeiro (2013), Scheimer (2010), Alves (2008). Ressaltando o estudo da

⁴⁸ Mestranda em História e Letras – MIHL pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/ UECE. Bolsista da FUNCAP. E-mail: joanapaula4@hotmail.com

poesia como fonte histórica, pode ela proporcionar uma interpretação concisa ao discente em relação ao conteúdo que se deseja pôr em discussão. Neste intuito o trabalho apresenta uma breve reflexão do negro e negra nas poesias e de sua escrita por negros. Reconhece-se pertencente de uma cultura, sobretudo, da cultura negra é resistir à permanência do preconceito.

Após décadas o ensino de História ainda está delimitado ao estudo da história dos povos trazidos da África, vinculados apenas ao processo do desenvolvimento colonial do Brasil, ou seja, a condição de escravo e através dessas lacunas que passamos a analisar o processo de contribuição das negras e negros para a formação identitária do Brasil. Seguindo essa abordagem nos debruçamos em alguns poemas que abordam desde o trabalho escravo ao processo de resistência e afirmação negra. Nessa abordagem trabalhamos com poemas que nos permitem fazer essas interpretações e intervenções em sala de aula.

O trabalho se inicia com a discussão do poema intitulado “*Roda de poemas*” de Cuti (2010), o qual após discussão em sala de aula com as abordagens defendidas pelo professor Helder Pinheiro, autor de algumas pesquisas que discorrem acerca do ensino e aprendizagem com uso da “poesia em sala de aula”. Dessa forma, as contribuições trazidas pelo autor, levou-me ao desenvolvimento desta pesquisa, com o intuito de *aproximar o processo de resistência e afirmação negra ao cotidiano do ensino*. Helder Pinheiro contextualizou em sala sobre as contribuições, influências e questões negras por meio de poemas, dos quais percebemos que poderíamos trabalhar em sala de aula com diferentes temáticas históricas.

Roda de poemas

(Cuti)

Macumbamente poetas

Quebramos a cerca

De arame farpado de receios

Entre nós

Atabaque no compasso

a palavra corpo
gesticula no espaço

depois do chocalho
defumar a sala
com axé reencontrado

ponto vem
ponto sai
e a roda se constela
de ginga nas costelas
poemas na voz.

Um dos temas que discutimos e que teve relevância nesse trabalho foi o processo de resistência negra que me fez refletir o tema desenvolvido. Com isso podemos analisar o poema “*Roda de poemas*” sendo nele descrito a capoeira no seu sentido primeiro de um círculo, de forma religiosa, como resistência e afirmação.

Entretanto, o sentido de “roda” na capoeira denota atenção, cuidado, proteção e também uma forma de não haver hierarquia entre os participantes, na forma de defesa, pois, cada capoeira ver quem está por de trás de quem está a sua frente, possibilita a defesa e ataque dos envolvidos. Daí o tema do trabalho, estudar em sala de aula poemas que abordem o processo de vida de negras e negros durante e após o processo de escravidão no Brasil.

Um dos poemas escolhidos para pensarmos uma análise em sala de aula no contexto histórico e cultural é o poema “*Roda de poema*” um texto que afirma as abordagens questionadas e possui uma importância cultural e de referência para a educação do ensino e aprendizagem sobre a cultura negra. E neste sentido levantar questões em torno da obra e seu assunto como fonte histórica.

A escravidão no Brasil foi enraizada junto ao período colonial que recebeu da cultura africana um conjunto de características espalhadas nas manifestações culturais do país, cultura afro-brasileira. Uma delas descrita no poema de Cuti, a capoeira foi cri-

ada como forma de proteção contra a violência sofrida pelos colonizadores desde seu surgimento no século XVI, período colonial brasileiro. Uma luta que utiliza cantos e movimentos das danças africanas que foram adaptadas a luta que era feita no terreiro das senzalas, uma forma de resistência.

Assim, buscou-se repensar os elementos que representam a cultura nacional e suas influências, esse pensamento (des)constrói os sujeitos negros de uma ideia que os representam como objetos para sua importância com a produção de um novo olhar. Por meio da literatura e cultura “afro-brasileira” que ensina a história dos povos negros e suas manifestações.

Os poemas que contextualizamos podem contribuir com a aprendizagem dos discentes para interpretar e valorizar a cultura e a influência negra nas manifestações culturais do Brasil. E segundo a explanação de Helder Pinheiro em relação ao ensino e a aprendizagem nos faz pensar, como posso eu professor na condição de mediador posso fazer essa mediação entre o conteúdo abordado à valorização do discente? Pois não estamos falando de qualquer poesia/poema a ser analisado.

Fazemos uma breve abordagem sobre os desafios do ensino de História, no intuito de nos situarmos nesse contexto de ensino e aprendizagem. Estudos que evidenciam o ensino de história, caracterizada em debates por Ribeiro (2013), Scheimer (2010), entre outros. Trabalhos esses produzidos sobre a temática em questão podem aproximar a dinâmica da aula de história com seu processo no ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares ligados a este componente curricular.

Considerando que o historiador vive e trabalha com a história, o que o transporta e o possibilita enfrentar os desafios contemporâneos no contexto social. Sendo possível trabalhar esse processo na disciplina de História, refletirmos o cotidiano dos indivíduos que segundo Ribeiro (2013), desse modo, passa-se a perceber o que se transforma e suas permanências diante da história a qual estamos inseridos.

O desafio do professor de História reveste se de duplo significado. De um lado, é preciso selecionar os conteúdos aos alunos o que,

inevitavelmente, implica escolhas temáticas e a adoção de determinada versão dos acontecimentos. De outro, é necessário empenhar-se para que os alunos desenvolvam uma reflexão crítica em relação aos conteúdos estudados e, com isso, construam seu próprio saber (RIBEIRO, 2013. p.4).

Partindo dessa análise, as mudanças ocorridas no ensino de História, apontam para uma nova abordagem, o professor de História passa por processos através do pensar e ensinar, observando como esse ensino e conteúdos podem deixá-lo ensinar de modo o qual seja compreendido pelos discentes. Neste contexto, o objetivo do professor em sala de aula não é formar um especialista e sim contribuir para que esses sujeitos em fase de escolarização possam perceber e entender outras linguagens, contextos históricos e culturas.

No entanto, esse processo, não impede que um poema ou outro meio de aprendizagem possa ser usado como proposta de ensino. Diante disso, torna-se necessário uma reflexão sobre as abordagens da poesia na sala de aula e suas contribuições na formação dos alunos.

Nesse contexto, nós professores e professoras pesquisadores não precisamos trabalhar somente o livro didático como subsídio de ensino, sendo que em muitas instituições ele é, por certo, o único material a ser trabalhado. Assim, como nossos estudos interdisciplinares buscam outras possibilidades de trabalho, angariando outras temáticas múltiplas na busca de uma nova abordagem no processo de ensino e aprendizagem. Percebendo que:

Estamos vivendo numa época de quebra de paradigmas, nossos alunos estão chegando às escolas com conceitos e valores diferentes daqueles que os professores foram educados, causando de certa forma um descompasso entre a realidade em que o professor foi educado e a realidade em que os alunos vivem hoje (SCHEIMER, 2010, p. 2).

Na verdade, nós professores e professoras temos que aprender novos métodos que possam possibilitar a valorização dos conteúdos a serem discutidos em sala de aula, enfatizando o modo de ensinar e aprender de forma significativa. Nesse sentido, temos que aprender para ensinar, logo trabalhar metodologicamente com a

leitura e a análise de poemas, associado outros suportes de ensino que podem melhorar o aprendizado dos discentes escolares.

Deste modo, destacamos abaixo, as poesias que tematizam a cultura negra e as relações étnico-raciais, utilizadas no trabalho com a história dos negros e negras em contextos diferentes, fazendo, pois, uma breve análise histórica e contemporânea.

A canção do africano

Castro Alves

Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão...

De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E à meia voz lá responde
Ao canto, e o filhinho esconde,
Talvez pra não o escutar!
“Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem!

“O sol faz lá tudo em fogo,
Faz em brasa toda a areia;
Ninguém sabe como é belo
Ver de tarde a papa-ceia! “Aqueles terras tão grandes,
Tão compridas como o mar,

Com suas poucas palmeiras
Dão vontade de pensar...

“Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui, só por dinheiro”.

O escravo calou a fala,
Porque na úmida sala
O fogo estava a apagar;
E a escrava acabou seu canto,
Pra não acordar com o pranto
O seu filhinho a sonhar

O escravo então foi deitar-se,
Pois tinha de levantar-se
Bem antes do sol nascer,
E se tardasse, coitado,
Teria de ser surrado,
Pois bastava escravo ser.

E a cativa desgraçada
Deita seu filho, calada,
E põe-se triste a beijá-lo,
Talvez temendo que o dono
Não viesse, em meio do sono,
De seus braços arrancá-lo!

ALVES, Castro. **Os escravos**. São Paulo: Martins, 1972.

Nesse sentido, o poema acima relata a vida de indivíduos, os quais foram trazidos para um lugar que não o pertenciam, sendo

eles colocados na condição de escravo. No poema os negros são prisioneiros apenas de corpo, porém, libertam-se quando entoam seu canto, e ao descreverem o cotidiano de sua vida de liberdade na África e de cativo no Brasil. Ressalta também um cotidiano coletivo. Além disso, o poema vai apresentando aos leitores a distância geográfica entre os lugares de onde negros e negras saíram forçados e o lugar onde sobrevivem.

O poema se torna um desejo do autor pela abolição da escravidão, pois nos faz observar o tempo e espaço do poema que foi escrito, em 1863 antecedendo a abolição que ocorreu em 13 de maio de 1888. O processo de abolição da escravatura no Brasil deu início com a Lei Eusébio de Queirós em 1850, após como a Lei do Ventre Livre em 1871, a Lei dos Sexagenários em 1885 um período de quase quatro décadas para que chegasse a lei de abolição. Um contexto que permite surgir possibilidades para acrescentarmos outras temáticas a discussão em sala de aula.

Com a cultura africana no Brasil a descendência se afirma com os afrodescendentes e na cultura formada a partir de então, com o surgimento dos brasileiros e brasileiras da mistura e descendência das raças vindas e trazidas para o Brasil. O poema “*Linhagem*” retrata um período de resistências vivenciadas por ancestrais desta cultura. Com a intenção demonstrar os líderes de nossa história, um símbolo da resistência negra contra a escravidão.

Linhagem

(Carlos Assumpção)

Eu sou descendente de Zumbi
Zumbi é meu pai e meu guia
Me envia mensagens do orum
Meus dentes brilham na noite escura
Afiados como o agadá de Ogum
Eu sou descendente de Zumbi
Sou bravo valente sou nobre
Os gritos aflitos do negro
Os gritos aflitos do pobre
Os gritos aflitos de todos

Os povos sofridos do mundo
No meu peito desabrocham
Em força em revolta
Me empurram pra luta me comovem
Eu sou descendente de Zumbi
Zumbi é meu pai e meu guia
Eu trago quilombos e vozes bravias dentro de mim
Eu trago os duros punhos cerrados
Cerrados como rochas
Floridos como jardins

Com este poema, podemos e devemos contextualizar sobre a luta negra, mostrando os sentimentos de revolta por aqueles que foram escravizados e sua resistência. Sentimentos que são característicos da resistência negra, uma herança deixada por Zumbi, símbolo da luta negra no Brasil, por ter lutado contra a escravidão negra e defendido a permanência de todas as influências culturais da África que se faz presente até hoje em nossa cultura.

Vale salientar que a cultura é um processo ativo de transformações, sendo preciso pensar a cultura no plural e no presente. É um processo em que o indivíduo trabalha e tem que produzir algo constantemente com seus objetos, técnicas, espaços, crenças, rituais, instrumentos, costumes, e para isto dar formas as suas experiências.

Terry Eagleton discute que:

A desconstrução, que mostra como qualquer situação está vinculada a violar a sua própria lógica no simples esforço de a ela aderir, não passa de um nome mais recente para esta noção tradicional de crítica imanente. [...] De acordo com esta teoria, a alimentação não é cultural, mas os tomates secos ao sol já o são; o trabalho não é cultural, mas o uso de botas cardadas enquanto se está a trabalhar, é. Na maioria dos climas, usar roupa é uma questão de necessidade física, mas o tipo de roupas que é usado já não (EAGLETON, 2003. p. 36-55).

Pensando a cultura como um processo criativo que deve ser observado e desenvolvido à sociedade, é que passamos a pensar o

cultural como parte da produção de bens. Dado que, é um grande desafio estudar a cultura e as manifestações culturais populares, fazendo uma conexão entre fatos históricos e seus elementos, costumes, práticas e crenças.

Outros poemas que ressaltam a luta dos negros e negras é “*Cabelo que negros*” e “*Teimosa presença*”, agora se posicionando contra o preconceito racial por meio de estereótipos. Considerando esse cenário histórico de luta uma referência para este contexto.

Cabelos que negros
(Oliveira Silveira)

Cabelo carapinha,
engruvinhado, de molinha,
que sem monotonia de lisura
mostra-esconde a surpresa de mil
espertas espirais,
cabelo puro que dizem que é duro,
cabelo belo que eu não corto à zero,
não nego, não anulo, assumo,
assino pixaim,
cabelo bom que dizem que é ruim
e que normal ao natural
fica bem em mim,
fica até o fim
porque eu quero,
porque eu gosto,
porque sim,
porque eu sou
pessoa negra e vou
ser mais eu, mais neguim
e ser mais ser
assim.

Teimosa Presença
(Lepê Correia)

Eu continuo acreditando na luta
Não abro mão do meu falar onde quero
Não me calo ao insulto de ninguém

Eu sou um ser, uma pessoa como todos
Não sou bicho, um caso raro
ou coisa estranha
Sou a resposta, a controvérsia, a dedução
A porta aberta onde entram discussões
Sou a serpente venenosa: bote pronto
Eu sou a luta, sou a fala, o bate-pronto
Eu sou o chute na canela do safado
Eu sou um negro pelas ruas do país.

(**Cadernos negros**: os melhores poemas, p. 92).

Os poemas “*Teimosa presença*” e “*Cabelos que negros*” são poemas que ressaltam o cotidiano da luta dos negros contra os preconceitos a eles atribuídos. Fazendo-nos perceber as situações incomodas e desmotivadoras as quais vão sendo colocados pelo fato de ser negro. Desse modo, a possibilidades de pensar e sentir a valorização da cultura negra na formação cultural e identitária do Brasil, diálogos esses proporcionados por meio de poesias como subsídios à (des)construção do conhecimento histórico e literário naturalizados nos currículos escolares.

O preconceito racial relatado nos poemas é uma forma de expressão discriminatória que acontece frequentemente na contemporaneidade, sendo ela uma construção social, mas também mostra uma resistência em se assumir enquanto negra e negro, ou seja, por meio de seus cabelos ou pela forma que cala o outro. Essas manifestações culturais negras produzem efeitos de múltiplos sentidos para (des)construção das discussões em sala de aula, com o objetivo de promover reflexões entre os discentes.

Alguns dos poemas aqui apresentados relatam culturas que não necessitam apenas serem preservadas, mas valorizadas, deixando surgir o interesse de não deixar esses valores culturais serem inferiorizados. Segundo aponta Santos (1983) a existência social e o conhecimento das ações sociais que se integram aos vários contextos

[...] de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existên-

cia social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social (SANTOS, 1983. p. 20).

A cultura e, sobretudo, a cultura popular é influenciada pelas crenças dos indivíduos, no que eles acreditam e valorizam diante dos fatos vivenciados, e devido ao contato entre indivíduos de lugares diferentes que transformam essas culturas em uma só cultura em cada lugar. Ponto este que discutimos no desenvolvimento do texto com a apresentação da cultura dos povos negros na construção de nossas identidades culturais.

Este texto enfatiza a necessidade de discutirmos ainda mais esses conceitos e preconceitos sócio-históricos para além da compreensão da sociedade que pertencemos. A contribuição deste trabalho se faz no sentido de que possamos enriquecer nossas atividades pedagógicas e de análise de poemas enquanto professores mediadores de conhecimentos multiculturais, abrindo um leque de possibilidades de leitura reflexiva, para que os alunos tenham um constante aprendizado no intuito de estabelecer um elo entre passado e presente. Isto reflete, portanto, na postura adotada pelo professor e de sua proposta de ensino e a relevância de ressignificar a cada dia este currículo no contexto da educação básica.

2 Considerações Finais

As abordagens metodológicas de ensino e aprendizagem por meio de poemas escritos por autores negros ou negras descrevem, dão maior realismo e voz a vida cotidiana de negros e negras, estes foram os primeiros pontos discutidos com este estudo, sem dúvidas, com base nessa pesquisa histórica e literária proposta com poemas aqui apresentados. Além de entendermos o que lemos nos poemas, avaliamos fatos presentes também na contemporaneidade. Os poemas trazem reflexões do cotidiano tanto no período colonial do Brasil quanto no contexto atual.

O período de escravidão no Brasil, iniciado com a colonização foi um processo de representação de um contexto de lutas e resistências, mas que se entenda também como um momento de reflexão para a valorização e referência para a (des)construção das identidades desses sujeitos. Segundo aponta Damatta (1986. p. 7)

“[s]omos brasileiros na devoção e no sincretismo, no culto à ordem e na malandragem, no trabalho duro e na preguiça”. Isto significa dizer que somos híbridos, uma mistura de culturas surgidas e incorporadas com os que já então estavam no território brasileiro.

Ressalta-se, ainda, a possibilidade de tratar outros fatos históricos dentro o contexto dos povos negros. Esse processo metodológico de ensino e aprendizagem é um importante mecanismo para promover diferentes e eficazes discussões em sala de aula. Propiciando a viabilização de outros contextos históricos e sociais, considerando todas as suas implicações morais e políticas.

Nesse sentido, conhecer e refletir com a leitura e análise de poemas sobre os negros e negras, escritos por autores/as negros ou negras favorecem o debate em torno da cultura afro-brasileira na escola e na sociedade. No entanto, esses poemas são resultado da representação entre tantas manifestações culturais relacionadas a cultura afro-brasileira. É claro que, em cada período tematizados nos poemas, as mudanças foram surgindo em contextos complexos de luta por direitos e de resistência.

Busquei nessa relação propor e observar também as diferentes realidades sociais e culturais as quais os alunos estão inseridos que o lugar atende à necessidade, buscando nas experiências cotidianas essas (des)construção das identidades. Diante desta análise à medida que vamos compreendendo que através de outros meios, além do livro didático, podemos ter outros meios que possibilitem a desconstruir as visões sistematizadas das culturas existentes e espalhadas pelas regiões do Brasil, percebendo que cada uma dispõe de suas particularidades e demandas.

Neste contexto, conforme Garcia Canclini (2013. p. 218), “o problema não se reduz, então, a conservar e “resgatar” tradições supostamente inalteradas. Trata-se de perguntar como estão se transformando, como interagem com as forças da modernidade”. A valorização dessas culturas em todos seus aspectos nos traz a possibilidade de valorizarmos nossas identidades e práticas culturais.

Entendo que será necessário trabalhar com outras fontes históricas que possam embasar no contexto das teorias raciais formuladas como raça inferior. A cultura negra disseminou-se, desde a linguagem, músicas, danças, religião, vestuário e culinária, como

assim também sua arte e conhecimento repassados por meio da história oral.

A contradição gerada pelo negro livre numa sociedade que pregava uma igualdade de todos com todos foi o preconceito racial radical, sustentado não somente por costumes e atitudes veladas e muitas vezes secretas de brancos ou de mulatos, mas por uma série de leis que explicitamente impediam a competição econômica de negros e brancos como iguais num mercado de trabalhadores livres (DAMATTA, 1987. p. 31).

Pensar nos exemplos de sincretismo e hibridismo decorrentes da cultura afro que por muitas foram negadas, principalmente em relação as suas manifestações religiosas. Entende-se, como necessário, acrescentar nesta discussão, que é propor na sala de aula não só sua valorização, mas também promover seu conhecimento transcultural. Porém, o caminho para promover o combate a esses preconceitos é o acesso à educação e aos bens culturais que ainda não são acessíveis a todos/as.

Referências

ALVES, Castro. **Os escravos**. São Paulo: Martins, 1972.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Graphos**. João Pessoa. V. 10, nº 1. 2008. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/4299/3250>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

CUTI. **Negroesia**: antologia poética. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4. ed. 6. reim. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Tradução: Sofia Rodrigues. 1. Ed. Impressão: Rolo e Filhos Artes gráficas. 2003.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e Ensino de História: Perspectivas e abordagens. **Educação em foco**. Edição nº 07, mês/ Ano: 09/ 2013.

SCHEIMER, Maria Delfina Teixeira. Ensino de História e a prática educativa: projetos interdisciplinares. **Anais do V Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul (RS), 2010.

Linhagem. Disponível em:
<http://literaturacpm2.blogspot.com.br/2011/10/cadernos-negros-linhagem-carlos.html>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Teimosa presença. **Cadernos Negros** – melhores poemas. Organização do Quilombhoje. São Paulo: Editora Anita, 1998.

O ensino de história antiga: saberes e práticas cotidianas em sala de aula

Fábio Alexandre da Silva⁴⁹

1 Introdução

Considerando a perspectiva teórica acerca da trajetória do ensino de história antiga no país, percebe-se que a atenção que se dá a esse campo é bastante recente, remontando a década de 1940. Partindo desse pressuposto e do interesse em saber efetivamente como ocorre o ensino e a aprendizagem desse conteúdo em salas de aula de escolas públicas brasileiras, realizou-se um estudo de campo com a intenção de se debruçar sobre a forma como ocorre a construção e apreensão desse saber e também compreender a visão docente acerca desse campo de estudo.

Na pesquisa em questão, realizada no ano de 2016 a partir da observação de aulas de história de um colégio da rede pública do município de Cascavel-PR, buscou-se investigar os métodos de ensino adotados nas aulas, os recursos disponíveis e a forma como se utiliza o material didático no cotidiano escolar, além de entrevistas com docentes de história. Em termos teórico-metodológicos, além do estudo de campo, para fundamentar o estudo foi realizada também uma revisão literária da produção acadêmica de historiado-

⁴⁹ Professor de história e ensino religioso pelo Centro Educacional Marista Champagnat e mestrando em educação pela Unioeste/Cascavel. E-mail: fabio-oxandy@hotmail.com

res/pesquisadores que são referência em estudos sobre o ensino de história antiga no país.

Nessa perspectiva, objetivou-se investigar as causas que podem levar à linearidade do ensino de história com o intuito de compreender como as aulas são ministradas e qual a visão do docente acerca da construção do conhecimento em história antiga, quais metodologias de ensino são mais utilizadas e qual papel ocupa o livro didático, tomando como base o fato de que a vertente tradicional de ensino distancia o aluno das civilizações clássicas do mundo antigo por pouco atrair sua atenção. É o que aponta o estudo de Semíramis Corsi Silva, o qual ressalta que o conhecimento em história antiga deve ser assentado sobre o prazer em compreender e refletir sobre o passado:

[...] é possível e necessário disponibilizar ao público escolar um conhecimento a respeito da História Antiga que não seja para justificar o *status quo* patriarcal e opressivo, nem para simplesmente transmitir um conhecimento por mero cumprimento de programas de ensino, mas, como indicam Funari e Garraffoni (2004, *apud* ROSSI; RODRIGUES, s/d, p. 256), para inspirar a liberdade e a igualdade. [...] Pois, “de olhos voltados às origens do espetáculo das ações humanas, e porque não, a seus antecedentes, a História Antiga é capaz de orientar os mais diversos grupos sociais a visualizar o mundo presente de maneira crítica e cidadã” (CORSI SILVA, 2010, p. 153, *grifo da autora*).

De acordo com a autora, é necessário fazer com que o conteúdo a ser ministrado não apenas faça sentido para o educando, como também tenha uma proposta de estabelecer um elo entre o período estudado e a realidade vivida por ele. Não se deve dispor de um conhecimento linear, conservador e sem vínculo com questões que possam despertar o interesse do aluno, pois se assim o for, estar-se-á reproduzindo o status quo do ensino positivista e da história tradicional, cuja intencionalidade é a mera transmissão de informações por parte do professor, e a conseqüente memorização delas pelo aluno.

Norteou-se, portanto, as investigações a partir de questões cuja importância é ímpar para a compreensão da maneira pela qual se dá o processo de ensino-aprendizagem no campo da história antiga

em sala de aula. Isto é, pretendeu-se responder indagações que partem desde a visão que os(as) professores(as) de história da rede pública possuem sobre a construção do conhecimento em história antiga, da importância que é dada à história antiga e a seu ensino, de como o(a) professor(a) lida com o distanciamento que existe entre a realidade do(a) aluno(a) e o passado longínquo que permeia o período a ser estudado, como também quais são as metodologias de ensino preponderantes no percurso de construção desse saber e se elas favorecem ou não a apreensão do conteúdo pelo educando, se há o trabalho com fontes históricas nas aulas e/ou se existe, ainda, uma forte influência da herança positivista de ensino no cotidiano escolar em questão.

A partir desse delineamento apresentado, discorrer-se-á na sequência deste artigo acerca de questões, apontamentos e levantamentos teóricos e metodológicos relevantes sobre o cotidiano do ensino de história na educação básica, tomando como objeto de análise o(s) método(s) de ensino de professores de história, bem como relatos e depoimentos sobre o ensino de história antiga, e estabelecendo diálogos com autores que fornecem os pressupostos teóricos para o assentamento das discussões contidas no texto. Cabe dizer que em sua primeira metade, a proposta é a contextualização do ensino de história antiga e de sua trajetória na educação básica, enquanto que na parte ulterior abordar-se-á as análises oriundas das observações em sala de aula, assim como os relatos e as entrevistas realizadas.

2 O ensino da história antiga

Tratar do ensino do mundo antigo possibilita ao educando compreender as múltiplas temporalidades e perceber questões importantes acerca da diversidade de povos e culturas ao longo do tempo e, apesar de haver certo distanciamento temporal da realidade do aluno, há também o fascínio ao narrar sobre sociedades tão ricas e diversificadas culturalmente. Portanto, trabalhar com essa temática a partir da ótica cultural, preconizada por historiadores como Peter Burke, traz para o/a professor/professora de história a possibilidade de levantar questões que cercam a realidade a qual o aluno está submerso, como as questões de gênero, o racismo, a homofobia, a xenofobia, entre tantas outras.

Neste sentido, recorro ao pensamento de Luis Ernesto Barnabé, o qual expõe em seu estudo que

[...] se para o bem ou para o mal a História Antiga ocidentalizou nossa memória social, e conseqüentemente nossa identidade enquanto brasileiros, [...] compreender o seu uso nos últimos séculos torna-se imprescindível para: a) desconstruir visões etnocêntricas através dos usos que foram feitos da Antiguidade pelas sociedades posteriores (sejam elas europeias, estadunidenses ou latino americanas) no sentido de legitimação de poder e violência; b) propiciar um contato com experiências humanas literalmente antes de Cristo, o que certamente contribui para que tendências fundamentalistas sejam combatidas [...]; e finalmente c) compartilhar as experiências e reflexões que os antigos fizeram entre si no que tange às mais diversas problemáticas sociais e humanas enfrentadas por eles, e também as reflexões e experiências feitas por outras sociedades que os leram e deles fizeram uso (GUARINELLO, 2013, p. 13, *apud* BARNABÉ, 2014, p. 128-129).

Isto é, conhecer o mundo antigo é, também, parte importante do processo de construção da consciência para a diversidade socio-cultural, disseminação do respeito mútuo, desenvolvimento e solidificação do senso de humanidade e tolerância, fortalecimento dos laços sociais e compreensão das diferenças existentes entre os sujeitos em sua convivência cotidiana. Ademais, a partir desse direcionamento se pode canalizar os esforços para a compreensão do modo como se conduz o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, com o enfoque voltado para as aulas de história, haja vista que esse saber não deve ser relegado a segundo plano, pois além de trabalhar as questões importantes já mencionadas, é também parte integrante do currículo escolar, conforme está previsto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a disciplina de História.

3 A trajetória do ensino de história antiga no Brasil (1940-2017)

O ensino de história no Brasil, desde a sua gênese no século XIX, teve como finalidade principal a formação moral dos indivíduos com base em valores oriundos da sociedade burguesa clássica

da Europa. Entende-se que era um ensino voltado essencialmente para as classes dominantes. O campo de história antiga não segue uma linha diferente, já que se trata de uma subárea da disciplina de história. O pioneiro em pesquisa e desenvolvimento de história antiga no Brasil foi o historiador Eurípides Simões de Paula, fundador da primeira cadeira de história antiga do país na Universidade de São Paulo, na década de 1940 (CARVALHO; FUNARI, 2007). Apesar do pioneirismo de Eurípides de Paula, o campo em história antiga irá vigorar apenas na virada do século XX para o XXI, havendo um aumento de sua produção acadêmica e atraindo novos olhares.

Isso se deve, em grande medida, ao formato de ensino que vigorou no país durante os anos da ditadura civil-militar (1964-1985), cujo viés educacional era marcado por forte controle e repressão e a finalidade maior era a formação de mão de obra técnica. Para Silva e Fonseca (2010, p. 13, *apud* SILVA; GONÇALVES, 2015, p. 5, grifo dos autores), é importante

[...] refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente.

Pois, naquele contexto, a disciplina de história (e outras ciências humanas) deu lugar a um ensino fragmentado, tecnicista, capitaneado pela introdução da disciplina de *estudos sociais* e pela formação docente rápida e superficial através dos cursos de licenciatura plena.

Somente a partir dos anos de 1990, com o advento da abertura política e o processo de redemocratização do país, é que houve um incremento da produção acadêmico-científica na área de história. Fato que trouxe novas perspectivas para o ambiente escolar, na medida em que “ao ensino de história cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos.” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24, *apud* SILVA; GONÇALVES, 2015, p. 6). Nesse sentido, surgem, na virada de século,

duas fortes tendências na historiografia brasileira: a história marxista e a história cultural.

A abordagem da história cultural trouxe para a história antiga a possibilidade de dialogar com outras ciências humanas, como a arqueologia e a antropologia. Peter Burke destaca que a história cultural é uma “tradução cultural da linguagem do passado para a do presente, dos conceitos da época estudada para os de historiadores e seus leitores. Seu objetivo é tornar a “alteridade” do passado ao mesmo tempo visível e inteligível” (BURKE, 2011, p. 245, *grifo do autor*).

A partir desse pressuposto é possível lançar mão do mundo antigo com outro olhar, buscando analisar não somente seus fatos memoráveis (muitas vezes fragmentados entre si), mas também como se davam as relações sociais entre esses povos – bastante diversificados entre si – através de uma perspectiva histórico-cultural. Desse modo, o surgimento e a expansão de trabalhos acadêmicos – artigos, dissertações e teses – que vão ganhando força nas últimas décadas solidificam o fazer acadêmico e a produção historiográfica em torno da antiguidade, permitindo ao docente da educação básica transformar o seu *modus operandi* e sair do papel tradicional que ocupa – engessado, estático e autoritário – para assumir o de professor-pesquisador, cujo objetivo maior é mediar a construção do conhecimento histórico escolar acerca do mundo antigo e subsidiar os(as) alunos(as) com novos métodos, fontes e documentos históricos em sala de aula.

4 O(s) método(s) de ensino de história na educação básica

Há uma grande dicotomia entre o ensino de história na educação básica e na academia. A academia ocupa, historicamente, o papel de produzir conhecimento, fazer experimentações e debater sobre as tendências/teorias históricas e historiográficas e a escola basicamente reproduz passivamente o que o meio acadêmico “descobre”. Por isso o título deste tópico traz em sua essência a seguinte provocação: método ou métodos de ensino na educação básica? Eis a questão.

Delinear sobre o fazer diário do professor ou professora de história parece oportuno neste momento. A motivação que conduz esta pesquisa é a busca pela compreensão da forma de ensinar e

aprender nas aulas de história antiga da educação básica. É necessário saber, portanto, qual o método de ensino ou os métodos que o docente utiliza em suas aulas para mediar a construção do conhecimento sobre o mundo antigo. É importante saber e conceituar também o que é a história, para que serve a história e como se ensina história.

Faz-se oportuno recorrer ao pensamento de Eric Hobsbawm (2013), o qual afirma que todo ser humano tem consciência do passado e que o passado nada mais é que um elemento permanente da consciência humana, das instituições sociais e gera padrões e valores para a ação humana. Portanto, é por meio do conhecimento e da consciência histórica que o indivíduo, em seu corpo social, passa a se constituir enquanto sujeito histórico, sendo capaz de interpretar a si mesmo e o meio em que vive.

Paulo Freire nos ensina que o conteúdo quando é transmitido unilateralmente pelo professor, dá ao aluno o papel de mero receptor de informação, um indivíduo passivo que a tudo assiste e ouve. É o que ele denomina de ensino bancário, “que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 1996, p. 13). Por isso, a importância de investigar o método de ensino que o professor de história leva para as suas aulas e quais são as implicações no processo de ensino-aprendizagem. Será que ainda hoje o aluno ocupa o papel de ouvinte passivo, aquele que tudo ouve e tudo copia? A história, nesta perspectiva, ganha um ar de verdade inquestionável, sendo estática, imutável e pronta para ser transmitida em sala de aula. Nesse método de ensino é predominante a memorização de grandes personagens da história, datas memoráveis e festividades cívicas, além da cópia de textos e a resolução de exercícios mecânicos (BERNARDO, 2009).

5 A história positivista: o processo mecanicista de ensinar e aprender história

Com o fim do Antigo Regime, surge na Europa um modelo de história que dá vazão ao conceito de nacionalismo, muito presente no mundo moderno. É nessa época que se disseminam os ideais de identidade coletiva e a história vai contribuir para o fortalecimento desses ideais nacionalistas, constituindo-se enquanto ciên-

cia no século XIX, época em que também se solidifica enquanto disciplina escolar, pois:

O desenvolvimento das técnicas de investigação, dos métodos de crítica foram incentivados e os acervos documentais de caráter nacional passaram a ser valorizados. A investigação filosófica a respeito da história do progresso das civilizações aos poucos cedeu espaço para um discurso laicizado sobre a história universal, com métodos e princípios cada vez mais específicos. A História surgiu como uma ciência inserida na academia e como disciplina curricular nas escolas de formação básica (BERNARDO, 2009, p. 32-33).

A ciência histórica passa a preconizar documentos escritos oficiais e métodos comprovados de pesquisa para determinar os fatos históricos – é daí que ganha a definição posterior de *história positivista*, cuja finalidade é privilegiar as questões cívicas e os fatos/personagens memoráveis (dita como a história dos grandes homens). No Brasil, a fundação da disciplina de história se associa a duas importantes instituições: o Colégio Pedro II e o Instituto Geográfico Brasileiro “que passaram a representar na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização” (ABUD, 1998, p. 30, *apud* BERNARDO, 2009, p. 33). Ainda de acordo com a mesma autora:

A historiografia positivista utilizada no Brasil, assim como na Europa, embasou-se no paradigma moderno-iluminista de ciência, afirmando que somente os documentos escritos eram fontes confiáveis, e que a narração histórica deveria seguir uma forma linear descritiva e neutra, associada à idéia de progresso e de verdade. No campo de ensino aprendizagem, a História incluía um “ensino memorialista, cronológico e sustentado por fatos que tornariam canônicos, em termos de uma cultura histórica clássica, sobretudo porque a noção de tempo ali instituída evocava a trajetória da civilização européia” (MIRANDA, 2004, p. 28). [...] Após a implantação do regime republicano (1889), o ensino de História passou então a desempenhar um papel duplo no currículo: o de civilizatório e de patriótico (BERNARDO, 2009, p. 33).

Nota-se, portanto, que os currículos da disciplina de história passam a dar destaque para uma história factual (dita positivista), engessada, inquestionável, estática e imutável. Contudo, alterar esse paradigma requer, minimamente, uma mudança de postura docente, discente e de todos os envolvidos no processo educativo. Estudar diretamente o papel e o fazer do professor no tocante ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história, conteúdos de história antiga, passa a ser o foco central da segunda metade deste artigo.

6 Fazer docente: como se faz a construção do conhecimento de história antiga na educação básica

O ensino de história antiga contribui, entre outros fatores, para que o aluno possa tomar conhecimento de que a sociedade atual se origina desse período, e que a partir do estudo desses povos, sociedades e culturas – tão ricos e diversos entre si – é possível perceber uma série de semelhanças e diferenças, permanências e rupturas em relação ao mundo pós-moderno. Mas até que ponto a história de um período tão antigo e às vezes distante da realidade atual é importante para o ensino de história a jovens em idade escolar, especialmente se levarmos em consideração que o “Brasil” tem pouco mais de 500 anos de existência?

Para responder essa indagação, recorro à pesquisa de Silva e Gonçalves (2015), que delinham sobre o mundo antigo como sendo o berço da cultura ocidental, pois é nele que está a origem de nossa língua (o latim), de nossa cultura (o teatro), de nossa política (a democracia e a república) e de um monte de costumes que praticamos hoje. Nesse sentido, como a história antiga está presente no ensino de história geral, há a necessidade de investigar como ocorre o ensino de história em escolas públicas e como os docentes enxergam a sua importância, para então estudar qual é a estrutura metodológica adotada nas aulas e de que forma ela contribui para construir o conhecimento sobre o mundo antigo.

Partindo do pensamento de Silva e Gonçalves e buscando solidificar a questão levantada, foram realizadas observações nas aulas de história, conteúdo sobre o mundo antigo, num colégio público de Cascavel-PR – anos finais do ensino fundamental e ensino médio, conforme já citado. Vale ressaltar que as observações ocorreram em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, no período

da tarde e outra de 1º ano do ensino médio, período da noite, uma vez que o conteúdo referente à história antiga está previsto nos PCNs para as turmas em questão. As observações ocorreram entre os meses de abril e maio de 2016, de forma intermitente.

Nas observações realizadas, percebeu-se, portanto, aspectos relevantes ao saber e a prática docente. Constatou-se que o professor de história, para introduzir o conteúdo, faz a explanação do de um capítulo do livro e posterior aplicação de atividades para serem feitas em sala. Em alguns momentos há uma comparação com o dia a dia dos alunos, porém não é a regra. Em boa parte das aulas, O professor pede para os(as) alunos(as) fazerem a leitura do texto do livro didático e depois faz uma breve explanação no quadro sobre o tema, porém sem uma contextualização crítica do assunto, fazendo com que o conteúdo se distancie da realidade a qual o aluno pertence, especialmente no que toca às civilizações do mundo antigo, conteúdo central das aulas observadas.

Outro ponto que merece destaque é o trabalho com fontes históricas e documentos históricos em sala de aula. O uso de fontes históricas nas aulas “visa suprir e diversificar os materiais didáticos, desatrelando o professor do livro didático e promovendo um conteúdo menos normativo e engessado” (SILVA; GONÇALVES, 2015, p. 10). Ainda de acordo com os mesmos autores, não se trata de abolir a utilização do livro didático, mas de ter consciência de que ele é apenas mais um dos instrumentos de apoio em sala de aula.

Hoje, com a ascensão das TICs – *tecnologias de informação e comunicação*, existe a real possibilidade de trabalhar com uma variedade de documentos escritos, pinturas, fotografias, mapas, filmes, entre outros materiais que permitem ao professor uma construção mais efetiva do conhecimento histórico escolar. Ao consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de história (2002), logo se percebe o direcionamento para o trabalho com diferentes fontes históricas em sala de aula. Para Corsi Silva (2010, p. 152), utilizar-se de mapas no ensino de história antiga é primordial, pois “Não há [...] como ensinar sobre as conquistas romanas [...] sem utilizar mapas cartográficos que mostrem o território que ao longo de alguns séculos os romanos conquistaram”. A autora também faz menção do trabalho com filmes e imagens em sala de aula,

pois chamam a atenção dos alunos e possibilitam construir o conhecimento de uma forma mais prazerosa.

A partir dos relatos de observações, pôde-se perceber também que o professor de história em questão pouco se utilizou de recursos audiovisuais. Houve apenas o trabalho com um vídeo sobre a Mesopotâmia, além de textos impressos entregues aos alunos para a leitura em sala. Não houve, durante as observações, o uso de mapas, fotografias, objetos materiais ou outras fontes históricas para a contextualização do tema, apesar de o professor ter afirmado fazer o uso de mapas e vídeos em suas aulas, quando questionado. No entanto, constatou-se pelas observações o uso quase exclusivo do livro didático nas aulas. É ele o grande sustentáculo do professor e dos estudantes, uma vez que todas as aulas ministradas, bem como as atividades propostas, se desenvolveram a partir dos textos e exercícios do livro.

Corsi Silva (2010), Barnabé (2014) e Silva e Gonçalves (2015) corroboram essa perspectiva afirmando que o professor de história costuma ter uma relação bem íntima com o livro didático. É preponderante em suas aulas o uso do livro didático como o guia maior do conteúdo. Desse modo, a hegemonia que o livro exerce sobre professor(a) e aluno(a) é notória, o que faz o trabalho metodológico em sala de aula tecer pouca variação, preterindo a utilização de documentos históricos e fontes diversificadas e enaltecendo o método tradicional de ensino. Outro ponto de relevância é a forma como os livros didáticos são compostos, normalmente mantendo uma narrativa “tradicional da História Antiga, que em alguns momentos compromete por não acompanhar inovações dos debates da academia, enquanto que outras [...] avançam [...] para além de esquemas simplificadores estanques” (BARNABÉ, 2014, p. 125).

Nesse sentido, as aulas ministradas pouco favorecem o aprendizado dos alunos, que acabam não se interessando pelo conteúdo e assuntos trazidos para a sala de aula, e isso não é uma questão exclusiva do ofício do professor, há uma série de questões que contribuem para o fortalecimento desse panorama, como, por exemplo, o modo de produzir a vida, o formato da escola brasileira, as condições sociais dos estudantes, contudo, a maneira pela qual o professor conduz as suas aulas também implica, em certa medida, na promoção ou não do conhecimento histórico escolar.

7 Considerações Finais

A proposta principal deste artigo foi estudar o modo de construção do conhecimento de história antiga em uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública do município de Cascavel-PR. Buscou-se investigar como se dá a construção e apropriação dos saberes acerca dessa temática no ambiente escolar, tomando como objeto de análise os métodos de ensino e aprendizagem adotados pelo corpo docente da disciplina de história.

É notória a ênfase que se dá no formato de ensino positivista, em que alunos e professor, inseridos numa escola aos moldes oitocentista, desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem mecanicista, memorialista e reprodutor de conteúdos. Nota-se, sobretudo, que a prática tradicional, de uma história estanque e de transmissão de conteúdos, de acordo com o que preconiza Paulo Freire, é, infelizmente, comum no cotidiano das nossas escolas, e a compreensão desse fato contribui para entender melhor as origens, causas e efeitos desse formato de ensino.

Quando entrevistado, o professor de história selecionado para a pesquisa, ao ser questionado sobre a importância de variar a metodologia de ensino e fazer o uso de diferentes recursos didáticos nas aulas de história, respondeu que o colégio dispõe de mapas, biblioteca, projetor multimídia e laboratório de informática para pesquisas, e que, na medida do possível, utiliza esses recursos em suas aulas. Entretanto, nas observações realizadas pouco se constatou desses métodos. E isso reforça a tese de que o Brasil ainda possui um formato de ensino bastante tradicional e engessado, aos moldes positivistas (BERNARDO, 2009). E que romper com esse paradigma pressupõe formação docente sólida, investimentos contundentes na educação e superação das contradições e mazelas histórico-sociais.

Desse modo, a constatação de uma educação tradicional e de um ensino de história positivista, que promove pouca criticidade, pouco articula o saber escolar com o cotidiano do aluno e coloca o livro didático como pilar maior do processo de ensinar e aprender, tornando o aluno um mero executor, demonstra que esse é um problema de nosso tempo, consequência da nossa forma de organizar a sociedade e também a educação.

Na escola, apesar de todas as limitações que ela partilha com os professores, é preciso pensar em construir uma cultura escolar que valorize a diversidade, o respeito e a cidadania, elementos tão presentes nas civilizações do mundo antigo e que, se bem trabalhados em sala de aula, podem contribuir majoritariamente para a construção intelectual, social e emancipadora do indivíduo e para a superação das contradições da sociedade.

Referências

BARNABÉ, L. E. De olho no presente: história antiga e livros didáticos no século XXI. **Opsis**, Catalão, v. 14, n. 2, p. 114-132, jul./dez. 2014.

BERNARDO, S. B. R. **O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental**: o uso de fontes. Londrina: UEL, 2009. 159 f. Dissertações (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História Social do Centro de Letras e Ciências da Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2009.

BURKE, P. **Variedades de História Cultural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARVALHO, M. M. de; FUNARI, P. P. A. Os avanços da história antiga no Brasil: algumas ponderações. **História**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 14-19, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v26n1/a02v26n1.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

CORSI SILVA, S. Aspectos do ensino de história antiga no Brasil: algumas observações. **Alétheia**: Revista de estudos sobre antiguidade e medievo, Franca, v. 1, jan./jul. 2010.

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

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

SILVA, L. L. T. da; GONÇALVES, J. W. O ensino de história antiga: algumas reflexões. **XXVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis, jul. 2015. Disponível em: https://prezi.com/xosg_pntrc8x/o-ensino-de-historia-antiga-algumas-reflexoes/. Acesso em: 19 mai. 2018.

A valoração da literatura infantil: concepções e diálogos entre pais, pro- fessores e crianças

Camila Maria Bortot⁵⁰
Kethlen Leite de Moura⁵¹

1 Introdução

Nesta pesquisa, objetivamos analisar a valoração da Literatura Infantil na infância a partir da concepção de pais, professores e crianças pertencentes a duas instituições de ensino, uma pública e outra privada. Nesse sentido, pensar em Literatura Infantil para o desenvolvimento das crianças significa refletir em situações em que elas possam expressar o imaginário e os sentimentos, construir

⁵⁰ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de Políticas Educacionais. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de Políticas e Gestão da Educação. Pedagoga pela UEM. Professora orientadora na pós-graduação Lato Sensu na UFPR. E-mail: camilabortot@ufpr.br

⁵¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Especialista pela Faculdade Tecnológica América do Sul em Docência do Ensino Superior. Pedagoga pela UEM. Docente do Departamento de Fundamentos da Educação da UEM. E-mail: klmoura@gmail.com

ideias e desenvolver o pensamento e a criticidade. Desse modo, objetivamos discutir neste trabalho o valor dessa arte para a infância e entender qual é a concepção de pais, professores e crianças acerca da Literatura Infantil para, então, pensarmos em um trabalho mais efetivo, tanto na família como na escola.

Atualmente, vários pesquisadores e professores incentivam as escolas e as famílias a incluírem a Literatura Infantil no cotidiano social, de modo a propiciar o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças pequenas. Enquanto arte, fenômeno de criatividade que importa a vida, o mundo e a realidade, a Literatura Infantil enriquece a imaginação das crianças, ensinando-as a libertarem-se pelo espírito, levando-as a usarem o raciocínio e a cultivarem a liberdade.

Ao considerarmos o impacto da literatura para o desenvolvimento infantil, destacamos o papel dos pais e professores como mediadores entre a criança e o livro. Os pais e os educadores são os primeiros a inserir as crianças no mundo, assim, cabe a eles ser o elo entre as crianças e a literatura. Ao exercerem essa função estarão contribuindo com a formação leitora, tão necessária à vida humana, seja para adentrar no mundo das informações, ler por prazer ou organizar ideias e anseios para, posteriormente, expô-los. Britto (1994) afirma que as crianças tomam a voz do mediador emprestada, lendo por meio dele. Portanto, pais e professores precisam gostar de ler e, ao lerem para as crianças, realizar a leitura com entonação, ritmo, articulação e expressão.

Tendo em vista que é no seio familiar que as crianças internalizam os primeiros conhecimentos, a atuação dos pais é fundamental à apropriação de conhecimentos a partir da Literatura Infantil. É na família que a criança se referencia para construir sua personalidade, que posteriormente será somada às atitudes que vivenciará na escola, de modo que família e escola articulem-se constante para o exercício da atividade formadora. No contexto escolar, o professor tem papel fundamental na mediação entre as crianças e a literatura, sendo necessário que ele exercite a *práxis*⁵², tenha conhecimento

⁵² Processo dialético que devem embasar todo o trabalho pedagógico, partindo de uma teoria até a prática, para posteriormente permitir uma reflexão das ações. Ou seja, é um movimento circular entre teoria, prática e reflexão, contínuo e dialéti-

das obras e seja um leitor experiente, a fim de realizar seu trabalho com prazer e desenvolver nas crianças o mesmo apreço pelo material escrito.

A fim de cumprir com nosso objetivo, realizamos uma pesquisa de campo após realizar um estudo bibliográfico sobre o tema, fomos a campo entender os diálogos e concepções de pais, professores e crianças de idades variadas em uma instituição de âmbito público (Instituição I) e outra de âmbito privado (Instituição II), considerando também aspectos socioeconômicos e culturais, para compreender qual é a relação que estes estabelecem com a Literatura Infantil.

2 Bases teóricas sobre o valor da literatura infantil

O trabalho com a Literatura Infantil nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento do sujeito e para a formação da atitude leitora. Nesse sentido, entendemos que, por ser divertida e abarcar elementos do fantástico e do real, a Literatura Infantil atrai a atenção e a concentração, desenvolvendo as habilidades perceptivas e linguísticas das crianças, promovendo, assim, o desenvolvimento holístico destas.

A Literatura Infantil é uma produção literária que expressa, por meio das palavras, ideias e sentimentos, oferecendo às crianças a oportunidade de aprender a ouvir e focalizar a atenção. Atualmente, a literatura destinada às crianças não é mais uma arte secundária, estando ligada à formação da moral, mas, articula-se a outras capacidades fundamentais ao desenvolvimento das crianças. Portanto, tem especificidades determinantes: faixa etária, estimulação familiar, relação com o mundo escolar e social, sendo a escolha do livro direcionada pela idade, pelos elementos que se deseja atingir e pela instituição a que ele se remete.

Abramovich (1997, p. 17) afirma que a Literatura Infantil “é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos”. A partir dessa afirmação, compreendemos que o processo de contar e

co. Sobre a práxis na educação infantil, ver mais em: FREIRE, M. Educando o olhar da observação. In: FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão** – Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. SP: Espaço Pedagógico, 1996, p. 1-36.

ouvir histórias é essencial por ultrapassar prazeres e possibilitar o desenvolvimento linguístico das crianças, a formação dos valores, dos sentimentos e das ideias, contribuindo com a alteração e/ou enriquecimento dos conhecimentos e com a formação de subjetividades.

A leitura de histórias para as crianças é uma prática que permite que estas sorriam e riam das situações vividas pelas personagens, sendo uma forma de acenderem o imaginário, formularem hipóteses para suas perguntas e encontrarem ideias para solucionar questões, assim como os personagens fizeram no enredo. Abramovich (1997) explicita que a Literatura Infantil é a porta para um mundo imenso de impasses e para a descoberta de soluções para os problemas que vivemos, por meio das situações resolvidas (ou não) pelos personagens da história. Além disso, a Literatura Infantil permite a identificação das crianças com vários personagens, os quais apresentam vivências idênticas às das crianças, fato que as auxiliam a encontrar caminhos para solucionar suas próprias dificuldades.

A autora supracitada ressalta que o ato de ouvir histórias e ter contato direto com o livro, possibilita sentir emoções significativas ao desenvolvimento, como afirma Abramovich (1997, p. 17):

[...] é ouvindo histórias que se pode **sentir** (também) **emoções** importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e **viver profundamente tudo o que as narrativas provocam** em quem as ouve com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...**Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!** (*Grifos nossos*).

Complementarmente, Malamut (1990, p. 06) aduz que as histórias, lidas ou contadas, constituem em um generoso processo educativo, pois ensinam de forma divertida, possibilitando às crianças os estímulos e as motivações adequadas para satisfazerem seus interesses, suas necessidades e seus desejos. Rego (1995, p. 60) expõe que a Literatura Infantil contribui com a apropriação da leitura e escrita, transformando a alfabetização em um processo menos difícil, visto que aproxima as crianças do material escrito, preparando-as para adentrar neste mundo de maneira ininterrupta.

Considerando que a Literatura Infantil inicia o homem no mundo literário, ela deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e para o interesse de analisar o mundo. Na interação das crianças com a obra literária, está presente a riqueza de aspectos formativos de modo fantástico, lúdico e simbólico. Portanto, fica evidente que a Literatura Infantil se constitui em um caminho favorável à formação global. Ela contribui para as relações afetivas das crianças com o livro, propiciando momentos de prazer a partir da curiosidade, da criatividade, da fantasia e da imaginação.

Vigotski (1999), ao abordar os conceitos de imaginação e fantasia, afirma que a imaginação é resultado de toda ação criadora de aspectos da vida cultural, ou seja, do mundo construído pelo homem, da cultura. Assim, a criação humana baseia-se na imaginação. Um exemplo disso são os contos infantis, pois combinam fantasias com os elementos retirados da realidade. Nesse sentido, uma boa história é aquela que mostra a realidade de forma nova e criativa, deixando espaços para descobertas de informações, colaborando com o imaginário e estimulando a curiosidade dos pequenos leitores.

Tendo em vista os aspectos supracitados acerca da literatura direcionada às crianças, as instituições analisadas nesta pesquisa – a família e a escola – devem valorizar a Literatura Infantil como formadora de consciência, a qual permite às crianças desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e organizado. Pais e educadores devem considerar que a cultura na qual a criança está inserida interfere em sua formação e desenvolvimento, pois a aprendizagem procede ao longo das reais situações que os pequenos experienciam.

O primeiro espaço social que a criança partilha é a família, assim, é no lar que o gosto pela leitura terá o seu início, quando a mãe canta ao embalar o berço ou narra velhas histórias aprendidas com os avós. Com relação a esse aspecto, Silva (1994, p. 12) afirma: “[...] é tão importante o papel de quem convive com a criança, pois é, sobretudo, através do afeto que a criança se desenvolve e aprende”. Corroborando com a afirmação, Rego (1995) enfatiza que a mãe que lê histórias atraentes e de boa qualidade diariamente para seu filho, passa para ele, mesmo que informalmente, uma série de informações sobre a língua escrita e sobre o mundo, além de

ampliar o vocabulário da criança e permitir que tome consciência do que sabe, pensa e sente.

No contexto escolar, o professor é o agente educativo que, mediante a contação de histórias, possibilita às crianças expressarem suas ideias e desenvolvem-se intelectualmente. Rego (1995, p. 56) salienta que o professor atua como elemento facilitador e incentivador do interesse dos seus educandos pela leitura, de modo a se colocar não apenas como leitor, mas também como espectador das “leituras” reportadas pelas crianças.

Experiências satisfatórias com Literatura Infantil são aquelas em que as crianças interatuam com textos e, a partir disso, compreendem o mundo em que vivem e constroem, gradativamente, seus próprios conhecimentos. Para tanto, destacamos a necessidade de a história prender a atenção das crianças, o que demanda que a mesma seja iniciada de modo instigante, prendendo a atenção do ouvinte do começo ao fim. Além disso, o contador deve evitar descrições imensas e cheias de detalhes, saber usar a voz para dar vida aos personagens e mostrar às crianças que o texto lido está impresso no livro (ABRAMOVICH, 1997).

A partir das contribuições da Literatura Infantil ao desenvolvimento até então explicitadas, faz-se mister que família e escola reconheçam tais contribuições para que possam entender o significado social da Literatura Infantil, isto é, o valor que ela tem em nossa sociedade – formar crianças leitoras e produtoras textuais. Todavia, nos questionamos: como utilizar a Literatura Infantil a favor da formação de crianças leitoras e produtoras textuais, habilidades tão necessárias à sociedade grafocêntrica? Entendemos que o aspecto principal para incentivar a atitude leitora nas crianças é o contato com a literatura desde a tenra idade. É na vivência com o livro que a criança desenvolve a atitude leitora, amplamente enfatizada no longo deste trabalho.

Quando pais e professores inserem os pequenos na cultura escrita – a partir de histórias ouvidas e lidas –, as crianças desenvolvem uma atitude positiva em relação à leitura e à escrita. Mello (2011) destaca a importância da Literatura Infantil para a formação da criança leitora:

Ler histórias infantis pelo prazer de ouvir histórias, imaginar cenários e personagens, acompanhar aventuras dos heróis ao fugir de bruxas, [...] enfim, esperar e torcer pelo final feliz, tudo isso cria na criança que ouve histórias uma atitude leitora. Em leituras posteriores, [...] se pode acompanhar a leitura com a representação de movimentos das personagens, produção dos sons sugeridos pela ação, produção de personagens sob a forma de fantoches e tantas outras formas de expressão que, planejadas **com** a participação das crianças e promovendo sua atividade, motivam na criança a compreensão do texto lido, criam nela a atitude de buscar a compreensão do que ouve nas situações de leitura (MELLO, 2011, p. 50, *Grifos da autora*).

São múltiplas as possibilidades de trabalho com a Literatura Infantil para estimular a imaginação, ampliar o vocabulário, desenvolver o pensamento, a oralidade e a linguagem. A formação da ação leitora é essencial para o sucesso acadêmico dos sujeitos. Sabemos que implantar o hábito de ler na família e levá-la a compreender o impacto da leitura para o desenvolvimento infantil é um desafio. Assim, cabe à escola envidar esforços no sentido de informar os pais e incentivá-los a promover experiências de leitura com seus filhos.

Comprendemos que as interações feitas pela família e pela escola, as principais instituições mediadoras entre a criança e o mundo, são importantes para o avanço intelectual e social das crianças, sendo a boa Literatura Infantil um meio viável e de qualidade para que isso se concretize. Assim, pela ação conjunta de pais e educadores, as crianças compreenderão o quão importante é a Literatura Infantil para suas vidas e os benefícios que ela traz.

3 A concepção de pais, professores e crianças: entre sujeitos e saberes sobre a valoração da literatura infantil

Após discutirmos sobre as especificidades e importância da Literatura Infantil, nesta seção, apresentamos a síntese e a análise das concepções de pais, professores e crianças. Entrevistamos 60 pessoas, sendo 20 pais, 20 professores e 20 crianças de duas instituições – uma pública (Instituição 1) e outra privada (Instituição 2).

A metodologia para a coleta dos dados foi a seguinte: pais e professores responderam o questionário a partir da escrita; já com

as crianças responderam-no oralmente, de modo que coube à pesquisadora registrar as ideias explicitadas nas falas das crianças. Esse procedimento foi realizado em ambas as instituições. As perguntas selecionadas foram, conforme apresenta o quadro 1:

Quadro 1 – Perguntas do questionário

PAIS: 1. Você considera a Literatura Infantil importante? Por quê? 2. Existem livros de Literatura Infantil disponíveis dentro de casa? Em caso afirmativo, em média quantos? 3. Você lê livro de Literatura Infantil para seu filho (a)? Em que momento? 4. Para você, é importante formar a atitude leitora em seu (ua) filho (a)? Por quê?
PROFESSORES: 1. Você acredita que o trabalho com a Literatura Infantil é importante de ser realizado no âmbito educacional? Por quê? 2. Como a Literatura Infantil é tratada no planejamento das atividades? 3. Qual é a frequência do uso de literaturas infantis em sua turma? 4. Quais recursos costuma empregar quando realiza um trabalho com a Literatura Infantil? 5. Existe algum projeto com a Literatura Infantil em sua escola?
CRIANÇAS: 1. Você gosta de ler livros? 2. O que você pensa que é a Literatura Infantil?

A partir das perguntas e suas respostas (respostas abertas), categorizamos as concepções, em três grupos pelos sujeitos entrevistados, apresentados no quadro 2:

Quadro 2 – Categorias encontradas

PAIS: 1. Importância da Literatura Infantil; 2. Média de livros disponíveis; 3. Atividade e mediação por meio do livro; 4. Formação da atitude leitora na criança pequena pelos pais.
PROFESSORES: 1. Importância do trabalho com Literatura Infantil na escola; 2. Planejamento de atividades com Literatura Infantil; 3. Frequência de atividades com literatura Infantil 4. Recursos e Projetos.
CRIANÇAS: 1. Gosto pela leitura; 2. Concepção de Literatura Infantil

A seguir, apresentamos a síntese dos dados coletados de cada instituição e analisamos os diálogos e concepções de pais, professores e alunos das instituições, percebendo, sobretudo, divergências e similitudes acerca das instituições de ensino, saberes e práticas docentes.

4 Síntese e análise das concepções

As concepções dos pais, professores e crianças foram abrangentes, no que se refere à importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento humano, à média de livros infantis existentes em casa, à atividade de mediação com o livro, ao planejamento com Literatura Infantil, aos recursos e projetos presentes ao uso do livro na infância, ao gosto pela leitura em crianças, ao entendimento das crianças do conceito de Literatura Infantil, enfim, tudo o que fora descrito pelos entrevistados.

Verificamos que pais e os professores consideram a Literatura Infantil como meio de desenvolvimento infantil, expõem suas opiniões claramente e isto se reflete nas respostas das crianças. Todavia, constatamos contradições com relação ao uso do livro.

A seguir, apresentamos a síntese de cada grupo, as semelhanças e as disparidades verificadas na fala de pais, professores e crianças acerca da Literatura Infantil, bem como nossas análises.

5 Concepção dos pais acerca da literatura infantil

Na Instituição 1 (âmbito público) os pais concordam que a Literatura Infantil propicia o desenvolvimento infantil, mas verificamos várias concepções distintas. As concepções encontradas foram as seguintes: a literatura como meio de acesso futuro no mercado de trabalho; como abertura a novas descobertas; como promotora do avanço do vocabulário e do conhecimento das letras e palavras; como estimuladora da educação e da imaginação; como incentivo ao conhecimento, bem como fortalecedora da cultura.

Os pais alegaram colaborar com a formação da atitude leitora, afirmando que o livro proporciona desenvolvimento, conhecimento de mundo – sendo importante para a interpretação diária de todo cidadão –, transforma conceitos e atitudes (valores e caráter), melhora a leitura e a escrita e incentiva o hábito da leitura.

A média de livros disponíveis em casa é de aproximadamente sete livros, considerando ainda que alguns não têm livros e outros não especificaram a quantidade de exemplares. A mediação dos pais na maioria dos casos acontece à noite, durante o jantar ou na hora das crianças dormirem, bem como nas horas vagas e momen-

tos de lazer. Ressaltamos que encontramos casos em que a mediação não ocorre.

Já na Instituição 2 (âmbito privado) todos os pais concordam que a Literatura Infantil é importante ao desenvolvimento por estimular a inteligência, desenvolver potencialidades criativas, auxiliar na atenção e na interpretação, despertar a vontade de ler e imaginar, ampliar o vocabulário, trabalhar com a moral e os valores, desenvolver a comunicação e o questionamento, despertar a curiosidade e o senso crítico, auxiliar na formação da opinião, colaborar com o desenvolvimento dos sentimentos e da afetividade, desenvolver a linguagem formal e o hábito da leitura na infância e ampliar a compreensão de mundo das crianças.

Todos os pais defendem a importância da formação da criança leitora pela família, afirmando que a Literatura permite que as crianças tenham conhecimento de assuntos, desenvolvendo o gosto pelo livro (julgando este hábito muito importante), auxiliando no desenvolvimento pessoal e intelectual, do senso crítico, dos aspectos escolares e humanos, da concentração e da ampliação do conhecimento.

A média de livros disponíveis em casa é de aproximadamente 61 livros. A mediação da família no que se refere à leitura de livros se dá antes de dormir, às sextas-feiras, pelo fato de as crianças trazerem o livro para casa, após o jantar, aos finais de semana, no carro, na hora do almoço, nas brincadeiras e nos momentos livres.

Na categoria 1, todos os entrevistados, tanto na Instituição 1 quanto na Instituição 2, afirmam que a Literatura Infantil promove o desenvolvimento Infantil e propicia a ampliação do vocabulário, da criatividade, estimula a inteligência, o desenvolvimento e a imaginação e promove o hábito da leitura.

As diferenças encontradas foram que, na Instituição 1, os pais atrelaram a Literatura Infantil com o ingresso no mercado de trabalho, destacaram a literatura como promotora de descobertas, do avanço ao conhecimento de letras e palavras e como fortalecedora da cultura dos homens. Por outro lado, na Instituição 2, as concepções elencadas foram que a Literatura na Infância trabalha a moral e os valores, desenvolve a comunicação, o questionamento, o senso crítico e a formação de opinião, colabora com a afetividade e com a

aprendizagem da linguagem formal, bem como amplia a compreensão de mundo das crianças.

Na categoria 2, encontramos significativas diferenças, que podem ser consideradas como disparidades socioeconômicas e que podem comprometer a mediação para a formação da atitude leitora nos pequenos em casa. A média na Instituição 1 é de aproximadamente 7 livros e, na Instituição 2, de aproximadamente 61 livros.

Na mediação com o livro, na categoria 3, a semelhança encontrada é que a mediação ocorre no horário noturno, entre o jantar e antes de dormir (justificando que é o momento disponível), bem como nas horas vagas⁵³. As disparidades encontradas nesta categoria dão-se nos horários da Instituição 2, sendo estes mais alternativos. Encontramos, ainda, disparidades nos momentos de mediação, sendo no carro, nas brincadeiras, fins de semana e quando as crianças trazem o livro da escola. Ainda encontramos situações em que não há mediação dos pais na Instituição 1.

A quarta e última categoria deste grupo entrevistado, referente à importância da Literatura Infantil na formação leitora dos filhos, mostrou que os pais julgam importante a formação leitora na família. As semelhanças entre as concepções aparecem em afirmações em que o livro propicia o desenvolvimento (podendo ser elencado como pessoal e intelectual), proporciona o conhecimento de mundo acerca de amplos assuntos e incentiva o hábito da leitura. Já as disparidades das concepções encontram-se em ambas as instituições. Na Instituição 1 os pais afirmam que a formação leitora em casa colabora com a cidadania, transforma conceitos e valores e auxilia na leitura e na escrita. Já na Instituição 2, os pais salientam que a formação leitora auxilia na formação do senso crítico, colabora com a concentração e amplia horizontes ao conhecimento.

A partir das ponderações destacadas, são nítidas as diferenças entre os grupos das duas Instituições entrevistadas. O fio condutor desta análise parte da média de livros disponíveis em casa. Os pais da Instituição 1, principalmente, mostram algumas contradições, pois a média de livros em casa é de sete e há várias afirmações que

⁵³ Estes casos são encontrados principalmente na Instituição 1, pois não apresentam outros momentos para a mediação com o livro em casa.

ressaltam a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento das crianças.

O discurso explicitado no questionário não condiz com a prática, visto que os pais da Instituição 1 afirmaram que a Literatura Infantil propicia o desenvolvimento das crianças, mas apresentaram uma média baixa de livros em casa e poucos momentos de mediação entre o livro e a criança, ficando, desta forma, a margem dos benefícios que a Literatura traz para as crianças. A baixa quantidade de livros em casa pode estar relacionada às condições socioeconômicas das famílias ou pela falta de informação no que diz respeito ao acesso ao livro, principalmente em relação à disponibilidade de empréstimos em bibliotecas públicas e nas escolas em que as crianças estudam.

Diferentemente, na Instituição 2 a média de livros por pais é de 61 exemplares. Verificamos que o livro está presente dentro de casa e supomos que essa mediação é mais significativa pela quantidade de recurso financeiro. Os momentos de mediação da família são mais amplos e, assim, torna-se possível o desenvolvimento da atitude leitora, bem como a compreensão da relevância da Literatura Infantil ao desenvolvimento, como afirmam os pais.

6 Concepção de professores acerca da literatura infantil

Na Instituição 1 todos os professores julgam importante o trabalho com a Literatura Infantil na escola, defendendo que a mesma tem papel fundamental para estimular a leitura, a criatividade, a imaginação, a organização do pensamento e a construção de valores, assim como possibilitar o prazer pela leitura, enriquece a cultura e o vocabulário, desenvolver a ortografia, permitir viajar a qualquer lugar, ampliar as ideias e trabalhar várias temáticas na escola.

O planejamento destes professores com a Literatura Infantil vem ao encontro das respostas anteriores, pois atrela a literatura às discussões do conteúdo, promove a leitura por prazer, conhece várias vertentes e povos e desenvolve o vocabulário das crianças. As atividades com Literatura Infantil variam numa frequência de uma a três vezes na semana ou todos os dias, seja pela leitura dos alunos ou pela leitura da professora. Os recursos e ações encontradas foram o entusiasmo, a entonação da voz, atividades impressas, músi-

cas, dramatização, mídia, fantoches, cantinho da leitura, roda de poesia, data show e fichas de leitura. Além dessas ações, há um projeto sobre o autor Monteiro Lobato e suas obras, leitura de poesia e literatura do autor.

Na Instituição 2, os docentes entrevistados afirmam que o trabalho com Literatura Infantil na escola é importante, porque ela satisfaz necessidades e permite às crianças assumirem uma atitude crítica de mundo, imaginar e experienciar novos momentos, bem como possibilitar o acesso a novas informações, ampliar o vocabulário, desenvolver uma leitura prazerosa que contribui à aquisição da linguagem formal e desenvolver o espírito lúdico, a memória, a lógica e o raciocínio das crianças.

Os professores ainda apontam que, se o ensino for com intencionalidade e sistematização, o livro permitirá a boa formação das crianças nos aspectos demonstrados acima. A Literatura Infantil é empregada no planejamento como recurso prazeroso somado à aprendizagem, como promotora de vivências e emoções, consistindo na base do plano de aula. Ela é utilizada ao iniciar novos conteúdos sempre que possível, como instrumento da imaginação, como recurso que permite que a criança viaje por diferentes universos, internalizando os conteúdos de modo prazeroso e lúdico.

A Literatura Infantil é inserida no plano de aula semanalmente ou diariamente, havendo um momento de trabalho específico com histórias. Isso varia de acordo com a necessidade do planejamento e da turma. A literatura ainda se encontra inserida na introdução de conteúdos e durante a semana e aos finais de semana – quando as crianças levam literatura para casa, leem com os pais e, na semana seguinte, a professora relembra a história.

Os recursos dos professores dessa instituição são livros de histórias, CDs, DVDs, fotos, mapa, fantoches (tecido, vara), aventais de história, teatro, figuras, mídia, fantasias, diferentes sons e gestos. Na instituição há um projeto em que, nas sextas-feiras ou quinzenalmente, as crianças escolhem um livro de literatura e levam-no para casa para que a leiam juntamente com suas famílias. O projeto tem como objetivo envolver a família no trabalho com a Literatura Infantil. Além dessa ação, de tempos em tempos, uma turma é responsável por contar história a outras turmas. Há também

o projeto “Viajando com Monteiro Lobato”, em que são trabalhadas as obras do autor.

Todos os professores participantes da pesquisa julgam importante o trabalho com a Literatura Infantil e compactuam da ideia de que essa arte estimula a imaginação, proporciona o prazer pela leitura, amplia o vocabulário e a linguagem formal. As disparidades observadas foram as seguintes: na Instituição 1, a Literatura Infantil na escola estimula a leitura e a criatividade, colabora com a organização do pensamento e na construção de valores, enriquece a cultura e a ortografia e permite a exploração de várias temáticas. Já para os entrevistados da Instituição 2, a Literatura Infantil forma uma atitude crítica, proporciona um espírito lúdico e colabora com o desenvolvimento da memória, da lógica e do raciocínio.

Na segunda categoria, O emprego da Literatura Infantil no planejamento das atividades, ambas as instituições utilizam a literatura para iniciar o estudo de novos conteúdos, como também estimula a leitura por prazer e a compreende como recurso prazeroso à aprendizagem. As diferenças encontradas são que, na Instituição 1, a Literatura Infantil vem para o conhecimento das crianças em novas vertentes e desenvolve o vocabulário e, na Instituição 2, é utilizada para possibilitar a expressão de emoções, a experientiação de novas realidades, para abordar assuntos e questionamentos, como recurso à internalização dos conteúdos e como colaboradora da imaginação por meio do faz de conta.

Na terceira categoria, observamos que a frequência das atividades com Literatura Infantil aparece em momentos diversos de mediação. Na instituição 1 a frequência varia de uma a três vezes por semana ou todos os dias, dependendo da necessidade da turma, seja pela mediação da professora ou pelos alunos. Já na instituição 2 a Literatura Infantil é inserida no plano semanal, é empregada de acordo com a necessidade da turma e com a necessidade do planejamento dos conteúdos, mediada semanalmente, todos os dias ou entre uma a duas vezes por semana.

Na categoria 4, que diz respeito aos recursos e projetos, os entrevistados disseram utilizar a mídia, fantoches e livros de histórias. As disparidades foram que, na Instituição 1, os recursos são atividades impressas, músicas, roda de poesia, cantinho da leitura e fichas de leitura e, na Instituição 2, os recursos são: fotos, mapa,

aventais de história e fantasias (roupas e máscaras) para a contação de histórias. Ainda nesta categoria, ambas as escolas dispõem de projetos de Literatura Infantil, tanto dentro da instituição – como o expoente Monteiro Lobato nas duas –, como indicando livros para as crianças levarem para casa a fim de lerem com a família.

Percebemos que a Literatura Infantil é parte integrante do planejamento dos professores e do currículo escolar, visto que a leitura é uma prática essencial a todo processo de escolarização. Ela está presente fortemente ao iniciar novos conteúdos, mas somente na Instituição 2 ela também é utilizada como recurso ao desenvolvimento da consciência crítica das crianças, um dos principais benefícios da Literatura Infantil. Ressaltamos que, quando utilizada para iniciar determinados conteúdos, a Literatura Infantil parece estar associada ao um pretexto, não sendo desenvolvida de modo particular, mas, complementar. Estas práticas são importantes, mas o ler por prazer é subitamente relevante para a formação de amantes dos livros.

Diante disso, verificamos que o ler por prazer é escasso nas duas instituições, fato que pode ser justificado pelas “prioridades” estabelecidas nos currículos. Todavia, faz-se necessário olhar a Literatura Infantil em sua totalidade e possibilitar a fruição por meio dela. A mediação com intencionalidade por parte do professor é fundamentalmente importante ao desenvolvimento das crianças. Tão importante quanto a prática pedagógica sistematizada são os recursos utilizados para a contação de histórias. Com relação a esse aspecto, constatamos que ambas as Instituições dispõem de recursos, sendo que a primeira apresenta menor variedade deles se comparada com a segunda.

Recordando o fato de alguns pais da Instituição 1 não terem recursos para a mediação com o livro em casa, a escola para estas crianças tem papel fundamental para a formação da atitude leitora, pois, na educação sistematizada os profissionais conhecem a importância do uso do livro nas atividades e do incentivo à leitura em todos os momentos da vida das crianças. Em ambas as instituições, encontramos a mediação com o livro no planejamento e nas atividades semanais/diárias, bem como a existência de projetos de leitura que vão além das atividades de sala, projetos esses que criam momentos prazerosos e divertidos com o livro.

A Literatura Infantil como “preenchimento” de tempo na escola é um descompromisso com a função social do profissional da educação infantil, sendo dever deste desenvolver plenamente as capacidades cognitivas e sociais das crianças.

7 Concepção das crianças acerca da literatura infantil

As crianças entrevistadas da Instituição 1 gostam de ler e ouvir histórias. Apesar da maioria ainda não saber ler, disseram gostar de ler ou brincar com livros. Algumas crianças não souberam responder o que é Literatura Infantil, outras nos deram respostas ligadas à leitura de histórias: “livro”, “ler um monte de coisas”, “história”, “ler”, “livro de criança”, “aprender a ler a escrever”. Algumas crianças apresentaram a seguinte concepção de Literatura Infantil: é uma escola e que ela é um bebezinho.

As crianças da Instituição 2 gostam de ler, sendo que algumas já sabem. Elas mencionam que gostam de ler/ouvir as histórias. Sobre a concepção do que é a Literatura Infantil, algumas afirmaram não saber e outras disseram que são livros ou histórias, bem como disseram que a Literatura Infantil é legal e que é uma ação de comprar brinquedo.

Neste último grupo entrevistado, a primeira categoria nos dá informações sobre o gosto das crianças pela leitura. Todas gostam de ler, mesmo que não saibam ainda decodificar, gostam de ouvir e brincar de histórias.

Já na categoria 2, verificamos a concepção das crianças sobre Literatura Infantil. As semelhanças encontradas foram que algumas não sabem o que é Literatura Infantil e outras afirmam que é livros, história e ler⁵⁴. As disparidades observadas foram que a Instituição 1 as concepções não estão vinculadas ao livro, pois algumas crianças respondem que é uma escola e um bebezinho. Na instituição 2 encontramos afirmações que ela é bem legal e que é comprar brinquedo.

⁵⁴ Na Instituição 1 encontramos respostas mais elaboradas sobre a concepção de Literatura Infantil elencadas nas semelhanças em relação ao livro: ler várias coisas, aprender a ler e livro de criança.

Lembramos que as crianças entrevistadas são filhas dos pais entrevistados. Desta forma, afirmamos que algumas crianças precisavam de maiores esclarecimentos acerca da Literatura Infantil. As crianças com certeza sabem o que é o livro, mas algumas, em ambas as Instituições, não conseguem discernir que livro para as crianças é Literatura Infantil. Defendemos que a mediação e a valorização dos pais e professores com a Literatura Infantil refletem nas afirmações das crianças. Apesar de serem pequenas e não saberem ler completamente os signos, gostam de ler, o que é muito bom à construção de leitores. No entanto, alertamos que esse gosto precisa ser cultivado, tendo em vista que a leitura estará presente em toda a vida, sendo necessário o estabelecimento de metas diárias para que seja um hábito na vida do sujeito.

A Literatura Infantil deve ser uma prática que esclareça questões e propicie aprendizagens, experiências e emoções, bem como um instrumento que permita a consolidação do desenvolvimento cognitivo, social e emancipatório da criança. A prática de ler histórias com crianças, seja em casa ou na escola, reflete nas concepções expressas pelos pequenos, sendo que algumas tinham consciência do que estavam afirmando, já outras não sabiam do que se trata a Literatura Infantil. Assim, a mediação de pais e professores faz-se impar para que as crianças compreendam a Literatura Infantil e desenvolvam o prazer em ler, propiciando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das capacidades psicológicas e sociais.

8 Considerações Finais

Com o intuito de analisar as concepções de pais, professores e crianças acerca da Literatura Infantil e refletir qual é o valor que ela tem em nossa sociedade, desenvolvemos esta pesquisa. Além de constatar a concepção dos agentes escolares citados acima, objetivávamos verificar se os pais e os professores tinham informações acerca do impacto da Literatura Infantil ao desenvolvimento humano, bem como se desenvolviam práticas de aproximação entre a criança e os livros e o gosto pela leitura.

A partir dos resultados obtidos, enfatizamos que encontramos diversas concepções em todas as categorias, sendo que pais, professores e crianças apresentaram respostas diversificadas às perguntas, evidenciando a infinidade de pensamentos. Assinalamos que houve

semelhanças e disparidades nas respostas de cada grupo entrevistado, fato que nos permitiu tecer algumas reflexões e conclusões.

Pontuamos a necessidade de se explicitar às crianças os diferentes termos atinentes à leitura na infância, visto que este recurso é tão importante ao desenvolvimento infantil por aumentar o vocabulário e propiciar a formação do pensamento crítico e reflexivo. Ainda observarmos que a Literatura Infantil está ligada tanto ao processo de alfabetização (Instituição 1) como ao hábito prazeroso da leitura, mediante a leitura espontânea, que parte do interesse das crianças (Instituição 2).

Defendemos que família e escola devem utilizar a Literatura Infantil como um recurso prazeroso, lúdico e instigante à criança, pois este tipo de arte propicia o desenvolvimento das crianças de modo pleno, desde o progresso intelectual ao social. Dessa forma, é necessário que nos atentemos para a importância da mediação com o livro na infância, cabendo aos pais e professores a apresentação da Literatura Infantil de modo intencional e sistematizado, criando condições para as crianças desenvolverem o apreço pela leitura.

As concepções encontradas a partir dos questionários demonstram que os entrevistados julgam importante a mediação do livro para a vida das crianças pequenas. Pais e professores que dispõem a Literatura Infantil aos pequenos de maneira intencional proporcionam vantagens únicas aos seus filhos e educandos. No entanto, verificamos fatores negativos de mediação e ainda respostas sucintas por parte de pais e educadores. Por esse motivo, acreditamos que ainda há um longo caminho a seguir no sentido de mudar a prática com a Literatura Infantil, para que esta não seja utilizada como um instrumento de passa tempo.

Enfatizamos que a Literatura Infantil é uma rica ferramenta, mediadora da imaginação, dos prazeres e dos conhecimentos. Portanto, precisa ir além do didatismo de introduzir um conteúdo escolar. A Literatura Infantil há que ser trabalhada rotineiramente nas instituições de ensino e no seio familiar, cabendo aos pais e professores mostrar a importância da construção do hábito prazeroso da leitura e da escrita, por meio de ações sistematizadas.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRITTO, L. P. L. Jogos de Leitura. **Série ideias**, n.13. São Paulo: FDE, 1994.
- MALAMUT, E. Contando ou lendo estória na pré-escola. **Revista do professor**. RS: Cpoec, ano VI, nº 21, janeiro a março, 1990.
- MELLO, S. A. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 41-53.
- REGO, L. L. B. **Literatura Infantil**: Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1995.
- SILVA, M. A. S. S. **Conquistando o mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1994.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginacion y creacion em la edad infantil**. Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1999.

Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos

Wilder Kleber Fernandes de Santana⁵⁵

1 Introdução

Durante muito tempo imperou, em grande parte da Europa e especificamente na Rússia, um ensino de literatura puramente formal, tanto nas escolas em ensinos fundamental e médio quanto em centros universitários. Alguns grupos, em terreno russo, como a *Sociedade para o Estudo da Língua Poética* (OPOYAZ) propunham um estudo mediante o qual houvesse a distinção entre linguagem prática e linguagem poética⁵⁶. Integravam esse grupo, com surgimento entre 1916 e 1917, “Viktor Chklóvski (1893-1984),

⁵⁵ Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018). Mestre e Bacharel em Teologia (Faculdade Teológica Nacional, 2016); Mestrando em Arqueologia Bíblica (Faculdade Teológica Nacional, 2017). Bolsista (Capes). E-mail: wildersantana92@gmail.com

⁵⁶ De acordo com Grilo, em Ensaio introdutório a *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Voločínov (2017 [1929], p. 42), essa proposta foi considerada imprecisa por Iakubínski, “que se lança a investigar as diferentes formas do enunciado discursivo (*retchevoe viskázivanie*) em particular a distinção entre monólogo e diálogo.”

Iury Tiniánov (1894-1943), Boris Eikhenbaum (1886-1959), Viktor Vinográdov (1895-1969), Viktor Jirmúnski (1891-1971) e o próprio Lev Iakubínski (1892-1946)” (GRILLO, *Ensaio introdutório*, 2017, p. 42).

A solidificação desse grupo não constitui uma postura inaugural, mas a continuidade (e, talvez, o clímax) de uma postura filosófica que já vinha sendo desenvolvida, em séculos anteriores. A postura teórico-prática dos estudiosos supracitados produziu o que designaremos de “projeção monológica”, o que foi alvo de críticas e reações de filósofos e cientistas russos. Basear-nos-emos nas propostas, *reacionárias ao método formal*, dos estudiosos e pesquisadores Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), integrantes do Círculo de Bakhtin. Porém, não foi apenas aos formalistas russos que Bakhtin e outros integrantes do círculo se opuseram, mas também a outras concepções de linguagem que protagonizaram grande parte da tradição aristotélica.

Volochínov (2017 [1929]), ao compreender a linguagem como fenômeno social e tessitura da interação humana, opõe-se a duas tendências linguístico-filosóficas contemporâneas a si, por ele designadas *objetivismo abstrato e subjetivismo idealista*. Na esfera da linguística, a primeira tendência tem Saussure (1857-1913) como seu maior representante, enquanto a segunda, Humboldt ([1769-1859], posto que as contribuições de Saussure estiveram para além dos limites da segunda tendência).

Saussure e Humboldt representam duas grandes tradições das tendências linguístico-filosóficas que criaram raízes, desde os gregos pré-socráticos, no tocante às reflexões sobre a linguagem: a primeira traz a língua como expressão do pensamento, e a posterior a arquiteta como instrumento de comunicação. Bakhtin (1993 [1920-1924]), 2006 [1979]), Volochínov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]) compõem uma *terceira vertente*, que compreende a língua como forma de interação entre os sujeitos organizados e situada sócio-historicamente. É com base na perspectiva dialógica que se corporifica nosso trabalho.

Os princípios dialógicos da linguagem são essenciais para a interdiscursividade entre concepções ideológicas e o contemporâneo ensino de Literatura em amplas esferas da atividade humana,

uma vez que apresentam fios condutores na compreensão de textos e discursos. Esse aporte nos faz perceber que, “Em cada momento concreto da formação discursiva, os enunciados são estetificados em camadas socioideológicas, ou seja, manifestam-se através da história e da memória culturais (processo de estetificação)” (SANTANA, 2017, p. 237).

Este estudo se insere em uma área de investigação sobre o ensino de Literatura não apenas na Rússia ou em países europeus, mas sobretudo em pesquisadores que têm se solidificado em terreno brasileiro, dentre os quais Brait (2005), Faraco (2009) Santana (2017), dentre outros. Tomamos como alicerce o dialogismo, categoria a qual consideramos indispensável à construção de sujeitos críticos.

Para alcance de nosso objetivo, que é *apresentar propostas teórico-metodológicas para um ensino de Literatura, na educação básica, em perspectiva dialógica*, iremos: 1) articular as principais produções presentes nos escritos de Bakhtin e o círculo sobre dialogismo, ideologia e atividade estética. Nesse sentido, vamos 2) analisar um poema de Gregório de Matos sob os pilares da arquitetônica discursivo-estética e 3) discorrer sobre imprescindibilidade da orientação dialógica, no ensino de Literatura, para a formação de sujeitos críticos.

Com base no exposto, selecionamos o poema “Anjo no nome, Angélica na cara”, de Gregório de Matos, o qual versa em uma época de dualidade e tensão de pensamentos religiosos e ciência. Analisamos como, a partir da arquitetônica discursiva, é possível explorar ao máximo os conteúdos em uma aula de Literatura, consequentemente advindo alunos responsáveis e responsivos quanto aos enunciados e ao porvir.

2 Desenvolvimento

Nas inter-relações existentes entre Bakhtin e o círculo, em nível de pensamentos, produções e pesquisas, Pavel N. Medviédev, ao publicar, em 1928, *O método formal nos estudos literários*, apresentou severas críticas ao formalismo europeu, especialmente o formalismo russo. O foco de Medviédev, em busca do “reflexo do horizonte ideológico” (2016 [1928], p. 65), foi acentuar a linguagem poética formalista enquanto tendência ao niilismo artístico,

imanentismo e ausência do aspecto sociológico nos estudos literários (2016 [1928]). Nesse contexto, os sentidos múltiplos se dão no entrecruzamento extraverbal (conteúdo), o qual ganha carne (forma) na apropriação do linguístico que, o que caracterizaria, de fato, a linguagem poética russa (material). Nessa linha interpretativa, faz-se imprescindível analisar os apontamentos realizados por Medviédev (2016 [1928], p. 49-50), para quem

Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete... Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante.

De acordo com Medviédev, é impossível a existência da ideologia se houver separabilidade entre o processo cultural (meio sócio-ideológico) e o objeto. Enquanto signo, jamais pode ser avaliado longe de sua realidade sócio-histórica, das vozes que o atravessam.

Fatores de problematização e/ou propostas contemplativas para a importância do ensino em âmbito educacional nos impulsionam a compreender o ensino dialógico como processo de capacitação do sujeito para as experiências que condecorem o âmbito escolar. A partir do instante em que o professor se utiliza de métodos crítico-dialógicos de análise de textos e discursos, não apenas delineando as relações entre texto, autor, leitor e professor, mas sobretudo as condições sócio-históricas de produção dos discursos, adentramos no ato performativo do ensino na educação básica. Para nosso propósito, apesar de partirmos de discussões em Literatura enquanto dispositivo/disciplina escolar, não nos limitaremos a essa esteira, pois situamo-nos na proposta bakhtiniana de analisar os enunciados através das fronteiras pertinentes ao diálogo.

Paralelo a este horizonte interpretativo, corroboramos as proposições do soviético Bakhtin (2006 [1979]), para quem

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 297).

Ace(n)demos com Bakhtin (2013) em suas asserções sobre o ensino, que deve ser esquematizado através do diálogo entre procedimento metodológico e os princípios dialógicos da linguagem. Ao analisar as formas de análise poética russa formalista, o intelectual russo afirma a estilística propõe “Ajudar os alunos a entenderem o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013, p. 14). Em abordagem discursiva, na ótica de Bakhtin, além de esses aspectos nortear um entorno de sentidos, “os tipos de discurso levam em conta mudanças por culturas e épocas... seriam as condições de percepção do som, as condições de identificação do signo, as condições da compreensão assimiladora da palavra” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 369).

Nesse cenário de uma *dialética* da linguagem, em *Estética da Criação Verbal*, dentre outros, – Bakhtin afirma que as relações dialógicas “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. (2006 [1979], p. 323). Desse modo, dois ou mais enunciados, quaisquer que sejam, se forem confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), resultarão em relação dialógica.

O dialogismo, na perspectiva dos integrantes do Círculo (de Bakhtin), é considerado o princípio constitutivo da linguagem, em sua dimensão concreta, viva, real. Nesta agenda, segundo Sobral (2009, p. 32),

essa concepção é chamada de dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presen-

ça constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividade) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas do exercício da linguagem (SOBRAL, 2009, p. 32).

Nessas camadas interpretativas, Volochínov (2017 [1929], p. 148-149), ao tratar da língua em sua natureza real/viva, considera que esta não é um sistema abstrato de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), mas a entende a partir desses elementos linguísticos num contexto concreto preciso, numa enunciação particular. Decorrem, assim, as seguintes proposições:

1. *A língua como sistema estável de formas normativas e idênticas é somente uma abstração científica* produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
2. *A língua é um processo ininterrupto de formação*, realizado por meio da interação sociodiscursiva.
3. *As leis da formação da língua não são, de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes*. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
4. *A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra forma de criação especificamente ideológica*. No entanto, ao mesmo tempo, *a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem*. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.
5. *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social*. O enunciado como tal existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito do termo “individual”) *é um contradictio in adjecto* (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 225).

Nos termos de Bakhtin, “cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2015, p. 69). E nesse direcionamento, averiguaremos o ensino de Literatura sob prisma da teoria dialógica da linguagem, com textos através do qual

seja explorada sua realidade extraverbal, socioideológicas, histórica e social.

3 Algumas propostas metodológicas para o ensino de Literatura

Na linha discursiva de Almeida (2013), o ato de ler dentro e fora da escola constitui uma ferramenta potente para sugerir atitudes e transformar o ensino ultrapassado em instrumentos de dinamização e aprofundamento do ensino e aprendizagem. Assim, corroborando com a pesquisadora, partimos do princípio de que é urgente a necessidade de um planejamento dialógico no contexto do espaço escolar. Os professores, enquanto pesquisadores e horizontes de novos saberes, podem investir em ações que ofereçam aos sujeitos alunos subsídios para uma prática de leitura e interpretação de textos literários cada vez mais reflexiva. Planejar didático-dialogicamente sobre o ensino de Literatura é o que constitui a base de aulas crítico-interativas.

Quando um docente, por exemplo, expõe um poema ou um romance, ou delimita-o como objeto de estudo em sala de aula, as diversas palavras que se repetem “pedra, pedra, pedra”, “caminho, caminho, caminho” (Drummond⁵⁷) apesar de possuírem a mesma forma e estarem revestidas praticamente do mesmo material, possuem sua singularidade, um peso semântico-discursivo que as diferencia. Nas considerações de Medviédev (2016 [1929], p. 187),

As mesmas palavras irão ocupar um lugar hierárquico diferente na tonalidade do enunciado, como ato social concreto. Uma combinação de palavras em um enunciado concreto ou em uma apresentação literária é sempre determinada pelos seus coeficientes de avaliação e pelas condições sociais de realização desse enunciado (MEDVIÉDEV, 2016 [1929], p. 187).

⁵⁷ "No meio do caminho" de Carlos Drummond de Andrade, consiste em um poema que foi publicado pela primeira vez na modernista *Revista de Antropofagia*, em 1928, o qual deflagrou críticas na imprensa. Em 1930, o poema foi incluso no seu livro de estreia, *Alguma Poesia*.

Com base nas palavras do estudioso russo, o professor, na sala de aula, deve convocar assuntos que estão atravessando o discurso em pauta, identificar as vozes que estão povoando o texto, reenunciá-lo, acentuá-lo de diversas formas, extraí-lo de sua realidade morta, puramente formal. Este momento em sala de aula confere o instante específico do fazer docente, o qual deve consagrar uma postura reflexiva sobre a construção dos múltiplos sentidos. Torna-se oportuno mencionar que esta proposta é imprescindível para o ensino e aprendizagem que articula Literatura e seus heterodiscursos, ao revelar que o processo de ensino pode ser flexível, dinâmico, criativo e prazeroso. Assim, nos diálogos que se estabelecem para que se dê a compreensão responsiva ativa,

[...] sempre levo em consideração o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 63-64, *destaque do autor*).

Nessas vias argumentativas, para compreendermos um pouco da importância da atividade estética para os procedimentos de compreensão de um texto literário (objeto estético), adentraremos no texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (BAKHTIN, 2010 [1924]), texto “efetuado no período de uma vasta discussão sobre a problemática e a metodologia geral dos estudos literários” (Nota da edição Russa, 1924, p.9), trabalho que consiste em “uma tomada de posição sobre esse diálogo metodológico” (Nota da edição Russa, 1924, p.9).

Logo, na primeira parte, “Crítica da arte e estética geral”, Bakhtin infere que

Nenhum valor cultural, nenhum ponto de vista criador pode e deve permanecer no nível da simples manifestação, do fato puro de ordem psicológica e histórica; somente uma definição sistemática na unidade semântica da cultura superará o caráter factual do valor cultural. A autonomia da arte é baseada e garantida pela sua parti-

cipação na unidade da cultura, tanto que a definição sistemática ocupa aqui um lugar não só singular, mas também indispensável e insubstituível (BAKHTIN, 2010 [1924], p. 16).

Em outras palavras, não há como um objeto estético (artístico ou literário) ser deslocado de sua realidade cultural, semântico-axiológica, pois perderá seus valores, sua trama dialógica, seus sentidos plurivocais. Quando um objeto de contemplação é manifesto, existe o real instante de contemplação, mas também o de completude, o momento em que o sujeito contemplador, revestido de movimentos exotópicos, completa o objeto, acaba-o, atribui seus tons possíveis. Porém, não é tão fácil quanto se colocar diante de um mural renascentista e acreditar que o simples olhar e a admiração farão com que o sujeito-contemplador o exceda. Sem a real vivência cultural histórica, é impossível atribuir valores excedentes, e torna-se inviável o vivenciamento empático, que só é possível mediante a compenetração, vivenciamento, e retorno, para que de fora do objeto, possa-se experimentá-lo.

Eis algumas asserções do filósofo Bakhtin:

Desta forma, é o conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra que constitui o objeto da análise estética.

Doravante denominaremos este conteúdo simplesmente como objeto estético, à diferença da obra exterior propriamente dita, que admite outras abordagens, e sobretudo a abordagem basicamente cognitiva, ou seja, uma percepção sensorial regida por um conceito. *Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto estético arquitetônico, é a primeira tarefa da análise estética.*

Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objeto estético: o esteta deve tornar-se um geômetra, um físico, um anatomista, um fisiólogo, um lingüista, como também o artista, até um certo ponto, é obrigado a sê-lo. Assim, a obra de arte literária deve ser compreendida inteiramente, em todos os seus momentos, como um fenômeno da língua, isto é, de modo puramente lingüístico, sem qualquer

consideração quanto ao objeto estético que ela realiza, somente nos limites da conformidade científica que rege seu material.

Finalmente, a terceira tarefa da análise estética: *compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética*. É claro que esta terceira tarefa pressupõe já conhecidos e estudados tanto o objeto estético na sua singularidade, como a obra material na sua realidade extra-estética (BAKHTIN, 2010 [1924], p. 22).

Tendo como base os pressupostos bakhtinianos, é necessário que um professor de literatura explore as fronteiras semântico-axiológico-discursivas do texto. Que isso significa? Procurar explorar ao máximo não apenas a forma (se é soneto, verso livre, haicai) nem o material (verbal ou imagético, escultura de mármore ou de madeira), mas todos esses elementos articulados com o conteúdo. É no imergir do conteúdo que surgirão todos os diálogos possíveis com outros discursos, os quais se dão nas fronteiras dos enunciados.

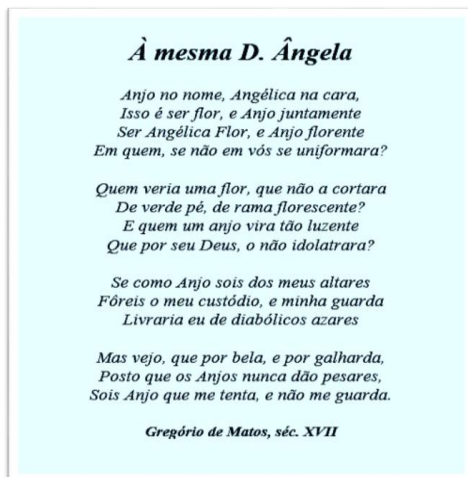
Tendo como primeira tarefa o exercício da compreensão, avaliando o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística - objeto estético arquitetônico –, como se daria essa tarefa da análise estética? Aqui o professor deve conduzir os alunos a compreenderem o que faz desse texto ser singular. O que diferencia esse texto de outros textos? Que particularidades ele tem, e o que caracteriza-o como tal? O que faz dele ser *esse texto* e não outro?

Em um segundo momento, na continuidade na análise do objeto estético, qual a tarefa do professor de literatura? Delimitar o objeto em sua realidade puramente cognitiva, ou seja, explorar as camadas estruturais, formais, que medidas o caracterizam, como é enformado? Esse deve ser o estudo puramente analítico, ao observar-se, no caso de um poema, os aspectos físico-estruturais e linguísticos que o constituem. Lembre-se de que, ao posicionarem-se contra o sistema formal russo, Bakhtin e o círculo não condenam análises que se utilizem de momentos formais, mas posicionam-se contra propostas exclusivamente baseadas no formalismo, o que, na ótica do círculo, seria insuficiente para alcançar o todo do enunciado.

Ainda nesse momento, não se deve estabelecer relações com o extra-verbal, mas analisar de modo puramente lingüístico, sem que haja menção à realidade histórico-social. Ainda está no despertar da curiosidade dos alunos, fundamentando-se somente nos limites da conformidade científica. Por fim, mas não como uma realidade última e acabada, a terceira tarefa da análise estética: compreender a obra exterior, em que o material será trabalhado com sua realidade estra-estética, como um objeto estético que não se acaba nas unidades visuais mas que também está sempre a ser realizado (claro, com os limites de interpretação). É nesse instante em que podem ser explorados os diálogos com discursos que já sobrevoaram nuvens longínquas no tempo e no espaço. Aqui o aparato técnico é apenas uma suporte para a realização estética.

É nesse instante em que os leitores podem, empaticamente, compenetrar ao objeto de análise, delinear sua heterodiscursividade, tentar observar com quais outros textos mantém contato. É também nesse instante em que se escavam as incidências de produção histórico-ideológicas, o que certamente se assentará nos já conhecidos e estudados. Neste tópico, tanto o objeto estético pe avaliado em sua singularidade, como na sua realidade extra-estética. Então, na compreensão de um texto/discurso literário enquanto objeto estético, analisaremos um poema de Gregório de Matos:

Figura 1: Poema “À mesma D. Ângela”



4 Análise arquitetônica do Poema “À mesma D. Ângela”, de Gregório de Matos

Em um primeiro momento, o que faz deste texto um poema é a sua forma, estruturado em versos, e o modo como expressa esse dizer. Torna-se singular porque apenas ele contém essa densidade semântica em tal estado de contemplação, tal qual dualidade, em jogo de palavras e ritos de elogios idealistas. É onde podem surgir perguntas como: o que caracteriza esse poema? Será que todos os poemas são caracterizados dessa forma, ou há outros que o diferenciam? Aqui fica a critério do professor manter a análise da unidade dentro da universalidade.

Na segunda seção analítica, delimita-se o objeto em sua realidade puramente cognitiva, e exploram-se as camadas estruturais, formais, que mediam o caracterizam, como é enformado: que tipo de poema é esse? É um soneto? Por que se trata de um soneto?

Introduz-se que o texto em si se desenvolve se por meio do jogo de palavras que é sempre transcrito nos poemas Líricos, e por meios de imagens, em que neste caso algumas unidades constituintes imagéticas são: “Ângela” = “Angélica” = “Anjo”, “flor” = “florente”. Gregório segue alguma tradição explorada por outro poeta? Sim, por Camões, nesse esquema de comparações e metáforas sobre a beleza da mulher à natureza. O esquema rimático é: ABBA / ABBA / CDC / DCD. Não contém apenas afirmações (declarações, mas também contém muitas interpelações. Por que? Que significado formal tem as interrogativas? E que tipo de linguagem está sendo utilizada pelo poeta? Coloquial ou culta? Isso caracteriza a voz que fala? Caracteriza o momento em que o poema foi produzido? Isso pode ser explorado em sala de aula. O desenrolar dos versos se dá por meio de trocadilhos, Angélica (pureza x sensualidade).

Então, no terceiro tópico é onde podem ser explorados todos os detalhes estéticos e extra estéticos. O seu tema da construção poética é a contradição do poeta pela mulher “Ângela” que adquire visibilidade imaginária da flor “metáfora da beleza” e objeto do desejo. Já em Anjo encontramos a “metáfora de pureza”, símbolo da elevação espiritual, e de pertencimento singular – neste cenário apenas ela é Anjo.

Na projeção afirmativa de que a palavra “cara”, no português do século XVII, não tinha sentido pejorativo (que pode ter na atualidade), mas significasse simplesmente “face, rosto”, o poema de Gregório de Matos trata-se de uma construção que se inicia com um elogio à mulher idealizada. Além de bela, tem um nome Angélica que corresponde à sua beleza: Anjo no nome. Assim, Santana e Nóbrega (2012, p. 1944) nos ajudam a compreender melhor:

A partir desta perspectiva, semanticamente, percebe-se outra definição para Angélica na cara, que tem raiz fundamentada no “olhar” para o rosto dessa mulher, segundo o qual já é possível saber que seu nome é angelical, de modo que seu belo rosto “a revela” – em aparência. Trata-se de uma aliança entre o nome e a pessoa nomeada, fusão que é confirmada com os versos: Isso é ser flor, e Anjo juntamente/ Ser Angélica flor, e Anjo florente/ Em quem se não em vós se uniformara? Ou seja, em ninguém, além de Angélica, haveria tal uniformidade entre a aparência e a essência (SANTANA; NÓBREGA, 2012, p. 1945).

Podemos perceber, ainda na primeira da estrofe, que na medida em que o fragmento de verso *Ser Angélica flor* remete a um ser formado, feito, algo que a mulher já é (afirmação de que ela já é flor), o enunciado *Anjo florente* refere-se a uma coisa que ainda está se fazendo, *o processo de uma flor* – a jovem – que ainda está florindo, ou seja, que está na flor da idade.

Porém, ainda que esteja na adolescência, aos olhos do poeta é considerada uma flor plena, feita. Pode-se conjecturar, então, que a eternidade imutável e a ideia do crescimento se conectam, porque *ser (Ser flor)* foge do tempo (remete ao infinito – não passa), e *florente* dá ideia de processo “que está tornando-se flor”. Tais termos aludem a coisas que “estão em acontecimento”, então, é como se a beleza da moça, mesmo acontecendo no tempo, fosse eterna, sem limites, livre das estações temporais. Em termos metafísicos, tempo e eterno se fundem, assim como nome e natureza, a mulher idealizada e suas multifaces. Ainda de acordo com os autores.

Na segunda estrofe, nos dois primeiros versos, nos deparamos com a expressão: *Quem veria uma flor, que a não cortara/ De verde pé, de rama florescente?* Com tal indagação, o poeta faz referência a qualquer pessoa que vê uma flor desabrochando num ramo

verde (posto que se refere a uma pessoa com os costumes da época, no século XVII). Tal pessoa logo tem vontade de cortar a flor, tomando-a para si, para realização de seu (s) desejo (s). Em outras palavras, o ato de retirar a flor do ramo verde, onde ela floresce, consiste em possuir a mulher jovem e bela, porém, isso faria com que ela, uma vez separada do ramo (que representa a juventude – em amadurecimento), deixasse de florescer e logo murchasse – perdendo seu próprio encanto.

É uma beleza que, em sua essência, se for possuída com egoísmo (a flor arrancada brutalmente), é destruída, permanecendo ausente da imagem que causa desejo de posse. Em mesma instância, nos versos seguintes da mesma estrofe, quando o poeta diz E quem um Anjo vira tão luzente/ Que por seu Deus, o não idolatrará?, este afirma que o Anjo – a moça – é digno (a) de admiração não somente por si, mas pela sua própria origem divina, com um tipo de beleza que ultrapassa a normalidade humana – a luz, a mensagem, ou seja, a imagem que fala por si própria.

A penúltima estrofe, então, é tecida em retomada das tensões ocorridas durante a construção poética: Se como Anjo sois dos meus altares/ Fôreis o meu custódio, e minha guarda/ Livraria eu de diabólicos azares. Em outras palavras, Gregório de Matos, a partir de uma ideia de condicionalidade “Se como Anjo sois...” afirma que, se a mulher fosse Anjo, não apenas do altar (como fonte de adoração à imagem do belo), mas fosse também anjo da guarda e do custódio (proteção), então ele estaria livre de azares (ora, azares são diabólicos e podem estar ligados à ideia do pecado), além do fato de se possuir tão jovem e pura mulher. Então, é ocorrida a tensão: a mulher que desperta o desejo no eu – lírico, é a mesma que deveria proteger – lo. Porém, este que a deseja (a partir de intenções corporais, de beleza) só pode se considerar livre do pecado se também possuí-la de forma espiritual – o Anjo, a proteção. Desta forma, alcança-se que “Anjo” – a representação do religioso, espiritual, e “Angélica”- que, por mais que contenha traços semânticos do divino (o próprio nome, que tem partes da palavra anjo), se revela como a mulher que é humana, se fundem na representação da Moça que é Mulher “Isso é ser Flor, e Anjo Juntamente”. A última estrofe, ao reunir os versos Mas vejo que por bela e por galharda/ Posto que os anjos nunca dão pesares/ Sois anjo que me tenta, e não me

guarda, coloca a voz do poeta como em descoberta de que a moça, por mais que aparentemente espelhe um ser divino e belo, é a sua tentação – um anjo que o deixa em estado de agonia, pois se sente seduzido por sua beleza carnal (SANTANA; NÓBREGA, 2012, p. 1945-1946).

Sobre as fronteiras, podemos, enquanto pesquisadores e professores, imergirmos nos aspectos sócio-históricos e ideológicos que condicionaram a produção do poema.

Enquanto autor-pessoa, Gregório de Matos é, para muitos críticos literários (CÂNDIDO; BOSI; COUTINHO), um dos principais representantes da literatura barroca. Imerso em reflexões críticas sobre o mundo, o artista dá existência a seus poemas, no cuidado de afirmar suas ideias como representações conflituosas do real. Assim, o poema é produzido dentro de um período literário nomeado Barroco, o qual sucede o Renascimento, do final do século XVI ao final do século XVII, estende-se a todas as manifestações culturais e artísticas da Europa e da América Latina.

Embora o autor dos dizeres tenha sido rejeitado ou criticado por alguns estudiosos, ao afirmarem que o barroco tenha intuito meramente idealista da vida, afirma Alfredo Bosi (2006), em *História concisa da Literatura Brasileira*:

[...] a negação da arte barroca pela sua “carência de conteúdo” é cega, pois é claro que o alheamento da realidade, a fuga do senso comum, enfim o descompromisso histórico é também conteúdo... Em suma, desvalorizar um poema barroco porque é “vazio” ou mitizá-lo porque é rebuscadamente estilizado é, cometer o pecado de isolar espírito e forma, e não atingir o plano de síntese estética que deve nortear, em última instância, o julgamento de uma obra (BOSI, 2006, p. 30).

É então, avaliando a capacidade dos artistas barrocos em dialogar com as imagens e sentidos que Alfredo reforça: “A paisagem e os objetos afetam-no pela multiplicidade de seus aspectos mais aparentes, logo cambiantes, com os quais a imaginação estética vai compondo a obra em função de analogias sensoriais”. (BOSI, 2006, p. 31) Em aspectos político-religiosos concernentes ao Barroco, e conseqüentemente às construções poéticas da época, grande parte da doutrina católica esteve como determinante às crenças.

Retornando-se um pouco ao período renascentista, é sabido que a Reforma Protestante e a Contra-Reforma foram determinantes ao desenvolvimento das produções barrocas. Desde a Idade Média até o Renascimento, a igreja exerceu destacada ação política, social e econômica sobre a população europeia. Isto fez com que alguns dos seus integrantes tivessem desejo de atingir lugares de nível elevado através da atuação clerical, vivendo como senhores nobres ou, caso contrário, como pecadores, o que é contrário aos ideais de humildade e simplicidade de doutrina cristã. Esta situação propiciou uma divisão no seio da Igreja, reforçada e firmada pela Reforma Protestante de Martinho Lutero (na Alemanha), cujo início foi em 1517, seguida da adesão de João Calvino (na França), em 1532. Tais reformadores reivindicaram a reaproximação da igreja do espírito cristão inicial. Em linearidade com o exposto, como resposta ao protesto reformista que afastou tantos fiéis, a Igreja Católica organizou a Contra-Reforma, com objetivo de eliminar as marcas que ficaram, e resgatar as pessoas que deixaram a doutrina. Diante disso, é em berço dualista (antropocentrismo versus teocentrismo), em tentativas de conciliar o humanismo renascentista ao espiritualismo da Idade Média que nasce o Barroco. A literatura barroca se instaura em campo de “procura ao equilíbrio de forças opostas”, sendo esse o estilo inspirado por Gregório de Matos, no Brasil. (SANTANA; NÓBREGA, 2012, p. 1945-1946).

César Giusti, em um artigo publicado na *Praia do Janga*, maio de 1983, “Sobre um soneto de Gregório de Matos”, em que analisa o poema que inicia com os versos *Anjo no nome, Angélica na cara*, afirma:

É no poema que se encontra grande parte das realizações lúdicas da palavra como fator expressivo da arte. Até hoje, a utilização de tal meio tem sido a arma fundamental na defesa da arte poética verbal. Recorrendo aos aspectos plástico, visual, sonoro e iconográfico da palavra, o poeta busca recriar suas emoções, transformando meros recursos gráficos em materiais artísticos.

Os recursos encontrados no poema e explicados, retoricamente, servem para mostrar o valor da linguagem literária, como fator simbólico de grande carga conotativa... Se na poesia a predominância é de um mínimo de significantes para um máximo de significados, está claro que toda análise textual deverá partir desse mínimo,

buscando explorar a riqueza que aí subjaz, às vezes até de modo sub-reptício. (GIUSTI, César. Praia do Janga, maio de 1983) (GIUSTI. *Praia do Janga*, maio de 1983, S/P).

Conforme pudemos observar, a partir da proposta teórico-metodológica para uma aula de literatura pautada nos princípios dialógicos da linguagem, inúmeras observações foram observadas, e analisadas, as quais certamente fugiriam à vista do pesquisador, caso se esquivasse a estudos formais/procedimentais.

É a partir de tais propostas que caminhamos para a formação de sujeitos críticos, os quais passarão a analisar os textos de forma mais aguçada. As propostas teórico-metodológicas formuladas por Bakhtin partem da estética, mas não permanece em artes literárias ou picturais. É nessa heterodiscursividade que os alunos discutirão as mudanças de sentido, em como a expressividade e o extra estético amplia os horizontes de análise.

Inseridos na didática dialógica, os docentes têm a oportunidade de vivenciar todo o processo de mudança no processo de recepção dos textos/discursos. Assim, partindo da língua para múltiplos horizontes de saber, tem-se a oportunidade de aderir ao modelo de análise arquitetônico-discursivo, a saber: forma, material, conteúdo.

O ensino da Literatura apenas enquanto estrutura na educação básica não produz conhecimento, mas fecha-o, limita-o a $[A = A / A \neq B]$. Contrário a essa realidade, não comum apenas no Brasil, nosso intuito, com o presente artigo, é contribuir para um ensino de qualidade, sem que esteja unidirecionado a porções metodológicas ou formativas, mas sobretudo em questões culturais, de identidade tanto do professor de Literatura quanto dos sujeitos alunos, que estão em processo de formação.

Esperamos que essa linha de raciocínio dialético-dialógica não soe como voz única, pelo contrário, que adentre como uma orquestração de vozes em meio a outros discursos ético-estéticos. Que textos literários possam ser mais explorados, escavados os seus sentidos múltiplos, as ideologias, os discursos, e as ressonâncias de dizeres que os entrecruzam.

5 Conclusão

O ensino de Literatura com base na teoria dialógica do discurso tem repensado e (re)acentuado metodologias utilizadas na sala sob prisma do pensamento bakhtiniano e do círculo, as quais mobilizam estratégias de saber relacionadas ao sujeito e a linguagem. Esse ativismo axiológico orienta o ritual do ensino de Literatura para prática social, cuja dinamização constitui o processo de ensino e aprendizagem.

Imbuídos de certo excedente de visão no tangente ao ensino no campo literário, alertamos que é urgente articular o ensino da Literatura à concepção dialógico-arquitetônica. Um modelo didático que abarque todos os campos analíticos com certeza despertará sujeitos com pontos de vista plurais, cujas vozes se constituem em diálogo com outras vozes.

Com certo tom de (in)acabamento, esperamos que nossa investigação estimule outros sujeitos a mobilizarem-se em produções e práticas de ensino que veiculem sementes germinadoras do ensino dialógico de Literatura.

Referências

ALMEIDA, M. de F. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016 [1979].

_____. O problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. (1924). In: **Questões de literatura e de estética** - A Teoria do Romance. Equipe de tradução (do russo) Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6. edição. Editora Hucitec - São Paulo, 2010. (1930-1934).

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. Ed. Cultrix, 2006.

BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

GRILLO, S. Marxismo e Filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *Ensaio introdutório*. (p. 42). In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

GIUSTI, C. **Gregório de Matos – algumas análises**. Pesquisa em: <http://www.cesargiusti.bluehosting.com.br/Apoio/gregmatos.htm> (data de publicação: maio de 1983 - - último acesso em 29/ 05/ 2012).

MATTOS, G. de. Poema: **À mesma D. Ângela**. In: <http://gregmatoslirico.blogspot.com.br/2012/01/mesma-d-angela.html>. Último acesso em: 26.05.2018

MEDVIÉDEV, P. N. **O Método Formal nos estudos literários**: introdução a uma poética sociológica. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

SANTANA, W. K. F. de. NÓBREGA, M. B. da. A poesia ‘lírica e transcendental’ de Gregório de Matos como representação dualista da vida: espírito e carne/ incerteza e descoberta. 1944-1951. Eu - cem anos de poesia. In: **Anais do I Congresso Nacional de Literatura - I CONALI**. João Pessoa: Ideia, 2012.

SANTANA, W. K. F. de. Heterodiscursividade e Axiologia no primeiro capítulo do Cântico Dos Cânticos. In: **SINALP - Simpósio Nacional de Literatura Popular**, 2017, Joao Pessoa, 2017. v. 1. p. 6-247.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Leitura em ambientes digitais: uma investigação sobre o uso de tec- nologias digitais em escolas públicas mineiras

Danielle Cristine Silva⁵⁸

1 Introdução

Este artigo ocupa-se da discussão sobre o uso dessas tecnologias como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem e está vinculado à investigação sobre o *Letramento Digital: diagnóstico sobre o uso das tecnologias no ensino da leitura em escolas públicas mineiras*. O uso das tecnologias digitais como recursos metodológicos para o ensino da leitura enseja alguns questionamentos: quais são os limites dos usos das tecnologias digitais para o ensino com a leitura em salas de aula? Como os professores se apropriam dessas tecnologias para o ensino e a aprendizagem da leitura? Em que medida os alunos dominam a leitura em contextos digitais? Como a tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da Educação Básica? Quais recursos tecnológicos são disponíveis para os profissionais da educação de escolas públicas? Quais são as possibilidades de usos das tecnolo-

⁵⁸ Mestra em Educação pela UFLA - Universidade Federal de Lavras e graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela mesma universidade. E-mail: danielle.letrasufla@gmail.com

gias digitais no ensino da leitura? Quais as especificidades desse tipo de letramento em um contexto escolar? Essas são algumas das questões que nortearam a delimitação do objeto de pesquisa.

Assim, este trabalho possui os seguintes objetivos: (i) apresentar os resultados da pesquisa que buscou investigar a utilização e a apropriação de tecnologias digitais por parte de estudantes e professores de escolas públicas e (ii) apresentar a *webquest* como um recurso que pode auxiliar o professor a trabalhar com leitura e produção escrita empregando recursos digitais. A investigação contou com uma pesquisa de cunho teórico, a partir do aporte de Amélia (2014), Banners-Lee (2014), PCN (1999), Buzato (2001), Coscarelli (1995; 1996; 1998 e 2002), Kenski (2008), Lévy (1993), Marzano (1992), Santaella (2003), e Xavier (1995; 2005; 2011). Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da rede pública de ensino.

A escolha desse tema justifica-se uma vez que o trabalho com a leitura com ênfase no âmbito das tecnologias digitais é uma temática atual e vivenciada por profissionais da educação e estudantes, que se depara com textos e contextos diversos. Também é preciso considerar que concepções de leitura, de texto e de leitor/autor foram sendo redimensionadas a partir das tecnologias digitais, pois a tela do computador permite usos, manuseios e intervenções do leitor mais numerosos e mais livres do que o suporte impresso (CHARTIER, 1998).

Este estudo está subdividido em quatro sessões. Primeiramente, visa-se discutir as mídias e tecnologias digitais; em seguida, problematiza-se a leitura e o letramento digital; posteriormente, há a análise dos resultados de pesquisa; e por fim, traz-se a discussão acerca da ferramenta *webquest*.

2 Mídias e tecnologias digitais: novas demandas para o ensino

Desde períodos mais remotos na história da humanidade, as diferentes tecnologias presentes na sociedade trouxeram impactos no gerenciamento de informações e na veiculação de conhecimen-

tos. O termo tecnologia é um conceito amplo e que não abrange somente o meio digital. Segundo Altoé e Silva (2005)

Para executar qualquer atividade necessitamos de produtos e equipamentos, que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplica ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de tecnologia. (ALTOÉ e SILVA, 2005, p. 3).

Nesse sentido, a tecnologia se coaduna a um conhecimento científico transformado em habilidade técnica, isto é, trata-se da teoria transformada em habilidade prática e se faz presente nas mais simples ações cotidianas do ser humano: ao enviar um e-mail, ao fazer uma ligação, ao ler uma notícia em um jornal, etc. A tecnologia pode, nessa dimensão, ser concebida não apenas como um conceito que abrange somente questões digitais, mas como um princípio que perpassa todo e qualquer objeto que auxilia na execução de atividades.

No contexto atual, diversas tecnologias estão presentes no cotidiano, dessa forma, Xavier (2011) postula que a geração atual, nascida após 1990, compõe a geração Y, cujas práticas sociais encontram-se, em sua maioria, mediadas por recursos tecnológicos. Essa geração, pela constante exposição às TDICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação Digitais - adquire o letramento digital de forma natural e cada vez mais cedo, fato que acarreta significativos impactos para o ensino e para a aprendizagem escolar, exigindo que as atividades propostas sejam tão desafiadoras e dinâmicas quanto às informações e os jogos disponíveis em mídia. Nesse sentido, Banners-Lee (2006) salienta que desde o ano de 2001 a sociedade entrou na segunda fase da web, intitulada Web 2.0, a qual se caracteriza por tornar o sujeito, que era mero consumidor de dados da internet, em um agora produtor de conteúdos para ela.

Com a tecnologia fazendo parte de forma cada vez mais intensa do cotidiano das pessoas é fundamental entender as consequências das novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade, pois as tecnologias exigem dos sujeitos novas aprendizagens e comportamentos, o que, por sua vez, reflete diretamente na educação escolar e nas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Xavier (2005) “[a]s Práticas Sociais são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos Eventos de Letramento existentes na sociedade” (XAVIER, 2005, p. 6). Nesse viés, podem-se considerar as práticas sociais de comunicação como disseminadoras de interações sociais, bem como dos gêneros textuais e discursivos⁵⁹. Por isso, a Web permite o surgimento de outras práticas sociais, novos letramentos, diferentes formas de comunicação e gêneros diversificados.

Santaella, (2003, p. 23) ao discutir o desenvolvimento estratégico das tecnologias e as reverberações provocadas na sociedade, postula a existência de diferentes lógicas comunicacionais e a presença de diversos recursos tecnológicos em cada cultura. A autora subdivide os canais de transmissão da informação em cinco eras culturais (cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital) por considerar que os meios de comunicação são os responsáveis pela disseminação da informação e da comunicação.

Assim, é necessário atentar que a cultura das mídias pode ser vista como formação cultural intermediária entre a cultura das massas e a digital, uma vez que quando uma era se inicia não significa o fim da era anterior, mas sim, uma ênfase na tecnologia considerada como a atual, não desconsiderando, portanto, a existência de outros meios.

As diversas linguagens e/ou mídias foram unindo-se e hoje há um conjunto de diferentes suportes e de gêneros textuais e discursivos que circulam socialmente. Na década de 80, por exemplo, a sociedade passou por grandes evoluções midiáticas e tecnológicas que originaram os telejornais, as radionovelas, os videogames, os fotocopiadores, entre outros.

A cultura das mídias, devido ao seu processo de comunicação, tornou-se inseparáveis da cultura e da socialização, uma vez que a socialização é fundamental para a transmissão da mensagem, e a cultura é um componente que influencia diretamente na forma

⁵⁹ Emprega-se o termo gêneros textuais e discursivos referindo-se as “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (MARCUSCHI, 2005, p. 23).

de transmissão. Por sua vez, a cultura digital possibilita a convergência entre formas de comunicação e de cultura de modo que a produção e a circulação de informações tornaram-se uma das marcas registradas da cultura digital (SANTAELLA, 2003).

Assim, a multiplicidade de informações que circulam parece exigir significativas mudanças no tratamento da leitura e, conseqüentemente, nos modos como os leitores aprendizes lidam com essas informações. Em relação à formação dos aprendizes, Xavier (2005) orienta que:

É preciso tornar os usuários das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) conscientes da produtividade potencial constitutiva desses equipamentos tecnológicos e ao mesmo tempo evitar que se transformem em meros consumidores deslumbrados das recém-criadas máquinas mediadoras de comunicação (XAVIER, 2005, p. 2).

Formar cidadãos nessa perspectiva requer que os profissionais da educação estejam aptos e preparados para lidar com essa nova geração, pois assim como existem novos sujeitos ingressando no âmbito escolar e exigindo uma nova pedagogia, também se exige um novo perfil do profissional da educação; sendo, reflexivo para com o que ensinar, e como ensinar; tendo em vista o novo perfil cognitivo dos aprendizes. O professor deve analisar as ferramentas apropriadas para o ensino de acordo com a temática a ser abordada e o perfil dos estudantes, trabalhando de forma criativa e contextualizada o tema; adotando, de acordo com Xavier, um perfil de “pesquisador, gestor de aprendizagem, articulador do saber, consultor que sugere e motivador da aprendizagem pela descoberta”.

É relevante ressaltar que a tecnologia por si só não revolucionará a educação e nem fará prodígio no ensino e na aprendizagem, mas é o recurso, que se for utilizado de forma contextualizada e adequada pelo profissional da educação poderá auxiliar na instrução do processo de aprendizagem. Portanto, se deve atentar para a utilização dos computadores em aulas não como ferramentas facilitadoras da aprendizagem ao ponto que impeçam o estudante de ter trabalho, mas como ferramentas que os desafiem e os motivem a aprender.

Apesar da intrínseca semelhança entre os textos impressos e os textos digitais, há algumas diferenças, que podem ser: mudança no formato de trabalho, isto é, o texto deixa a forma física para adotar a digital; mudança no aparato tecnológico; rapidez de acesso a outros conteúdos complementares; etc. O fato de o senso comum postular que os textos digitais prendem a atenção do sujeito, simplesmente por ser digital, não é verdade. Se colocar um sujeito diante de um gênero textual/discursivo que ele não domina e de um assunto que não é de seu interesse, provavelmente, não prenderá sua atenção, mesmo que o texto seja digital. O que entra em cena, na verdade, são questões ligadas ao processo de leitura.

3 A leitura e os ambientes digitais

3.1 O processo leitor e suas implicações

A leitura é uma atividade cognitiva que envolve julgamentos, avaliações e análises do que está sendo lido, estabelecendo uma rede de significações e relações, funcionando como o frame, citado por Levy (1993), isto é, a atividade leitora funciona como uma rede cognitiva criada por meio da mente do leitor em contato com os mais diversos textos sejam eles verbais ou não verbais.

Ler envolve, por parte do leitor, a decodificação de sinais gráficos e a organização das estruturas sintáticas das sentenças, além da construção de uma representação semântica do texto. É um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental do som até a transformação dessa percepção em ideias, provocando a geração de inferências, isto é, reflexões, analogias, questionamentos, generalizações, etc. (COSCARELLI, 1996, p. 8).

Anteriormente, a leitura era tida como uma atividade de decifrar sinais gráficos e sons, e hoje, já é tida como uma atividade que vai muito além da decodificação de sinais; os quais são transformados em ideias, reflexões, pensamentos, análises, críticas e questionamentos; é uma atividade em que o leitor depreende sentido a partir das relações que estabelece entre seus conhecimentos e o texto.

Coscarelli (2002) subdivide os níveis de leitura em: forma linguística (decodificação => lexical e sintático) e significados (construção da coerência local, construção da coerência temática e

construção da coerência externa). O processamento lexical envolve o domínio da leitura e a identificação das palavras nos níveis fonológicos, fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Influenciam no processo lexical: a complexidade silábica da palavra, podendo dificultar a leitura a leitores não proficientes; o tamanho da palavra; a frequência com que a palavra é utilizada; a frequência subjetiva (familiaridade do leitor com a palavra); a localidade da palavra na frase, isto é, a probabilidade de determinada palavra aparecer em determinado contexto sintático, semântico ou pragmático; e palavras ambíguas lexicalmente. É relevante ressaltar que os fatores citados anteriormente devem ser levados em consideração conjuntamente a fim de auxiliar para uma eficiente ou difícil leitura.

O processamento sintático, como a própria nomenclatura sugere, prevê a estruturação das palavras sintaticamente nas frases. Influenciam nesse processo: a canonicidade e a complexidade sintática da sentença; familiaridade com a estrutura sintática da frase; frases que necessitam de reconstrução; e ambiguidade sintática. O processo de construção da coerência local consiste na análise das significações das frases e das relações que elas exercem umas com as outras. Os fatores que intervêm nesse processo são: conhecimento que o leitor possui acerca da temática abordada; a manutenção do tópico, que influencia diretamente na coerência do texto, o tópico deve auxiliar na compreensão do texto; a familiaridade semântica e a adequação do significado a situação; presença de metáforas não muitos comuns; ambiguidade semântica; e a coesão.

O processo de construção da coerência temática é a relação que o leitor faz entre as sentenças construindo representações semânticas para o texto num todo. Influenciam nesse processo: familiaridade com o assunto; canonicidade semântica; conhecimento do leitor acerca da temática tratada; previsibilidade do texto; adequação a situação; familiaridade com o gênero textual/discursivo em questão; organização do texto; e o leitor identificar ideias relevantes no texto de acordo com seu objetivo de leitura.

No processo de construção da coerência externa, o leitor utiliza de seus conhecimentos prévios a fim de interpretar e avaliar as informações do texto para seus objetivos de leitura. Influenciam nessa etapa: capacidade do leitor julgar, analisar, generalizar, criticar, refletir, fazer analogias, etc.; familiaridade com o assunto; ca-

nonicidade semântica; conhecimento do leitor acerca da temática tratada; previsibilidade do texto; adequação a situação; familiaridade com o gênero textual/discursivo em questão; organização do texto; o leitor identificar ideias relevantes no texto de acordo com seu objetivo de leitura; dentre outros aspectos relacionados à memória do leitor.

Portanto, as etapas descritas compõem o processo de leitura, o que não quer dizer que possuam ordens previstas para ocorrência, afinal todas as etapas podem ocorrer simultaneamente a fim de facilitar ou dificultar a leitura. Assim sendo, a leitura é uma atividade complexa e em seu processo é de suma relevância que o sujeito saiba produzir inferências, tendo em vista que é por meio dela que o leitor une as informações implícitas e explícitas textualmente para construir o sentido, ligando para isso, as informações trazidas pelo texto com seus conhecimentos de mundo a fim de estabelecer a coerência textual.

A compreensão do texto depende, fundamentalmente, do processo de inferências, que por sua vez faz parte do processo cognitivo do sujeito, transferindo para a leitura o estabelecimento de relações entre o título, a imagem, as informações explícitas e implícitas, seus conhecimentos de mundo, etc. construindo, assim, a inferência.

A leitura é uma atividade não linear, pois o leitor pode iniciá-la de onde mais chamar sua atenção ou de onde mais for conveniente. Em um texto, por exemplo, o autor pode iniciar a leitura pelas gravuras, legendas, títulos, subtítulos, etc. Nesse sentido, não são apenas os textos digitais que provocam no leitor uma leitura não linear. O texto impresso também não é linear, uma prova disso são as diversas relações que ele faz a intertextualidade, os marcadores de rodapés, etc. (COSCARELLI, 2014).

No ato de ler, o sujeito reúne um conjunto de habilidades cognitivas a fim de estabelecer o sentido, construindo cadeias de referências, produzindo inferências, construindo sentido global para o texto, ligando as informações lidas aos conhecimentos de mundo, entre outras habilidades. A leitura é um ato individual e particular, a qual prevê que o leitor faça certas conexões e desative outras conexões a fim de construir o sentido, por isso, que nenhuma leitura é igual à outra, mesmo que o texto permaneça o mesmo.

4. Os imbricamentos do letramento digital

Na década de 80, cunhou-se o termo letramento para se referir às práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2002). A presença das tecnologias digitais na sociedade, a partir de 80, fez com que pesquisadores passassem a usar o termo letramento digital (XAVIER, 2005) para nomearem as práticas de leitura e produção escrita diferente das tradicionais pela presença das tecnologias digitais como mediadoras.

Buzato (2001) classifica três tipos de sujeito presentes no processo: o iletrado eletrônico, o semiletrado eletrônico e letrado eletrônico. O primeiro compreende e equivale a um analfabeto tradicional; o segundo compreende um indivíduo letrado tradicionalmente, mas que não domina os recursos tecnológicos, assim dominando a leitura e produção escrita impressa, o sujeito conseguirá construir alguns sentidos com o que é exposto eletronicamente; e o último sujeito é aquele letrado eletronicamente, o qual terá domínio acerca das TDICs.

Ser letrado na escrita e em leitura de textos impressos não significa que o sujeito seja alfabetizado digitalmente, uma vez que ser alfabetizado implica decodificar sinais gráficos da leitura e escrita de seu idioma, mesmo sem total apropriação e ser letrado corresponde a um processo contínuo de desenvolvimento da leitura e produção escrita. Nesse sentido, é possível haver alfabetização digital sem que haja alfabetização do código escrito. Tal fato é verificado em crianças não alfabetizadas pelo código escrito que dominam diversos aparelhos eletrônicos e jogos que fazem uso do código escrito, isso porque elas atuam de forma instintiva.

Assim sendo, o indivíduo alfabetizado é aquele que decodifica sinais gráficos, mas que ainda não se apropriou de forma completa das habilidades de leitura e produção escrita; já o sujeito letrado domina a leitura e produção escrita. Portanto,

O letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições e hábitos e costumes com os quais se identifica (XAVIER, 1995, p. 2).

Nesse sentido, ser letrado digitalmente pressupõe que o indivíduo saiba ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais dispostos na tela do computador. Coscarelli (1995) salienta que o letramento digital exige do letrado: agilidade para aprender e compartilhar informações; perspicácia em comprovar a autenticidade do que é lido; participação ativa em discussões via chats, blog, redes sociais etc. que direciona o sujeito a coautor de diversos textos.

É relevante ressaltar que os processos de alfabetização e letramento na esfera digital não indiciam a substituição dos demais letramentos, muito pelo contrário, o efetivo letramento digital depende da apropriação do letramento alfabético; afinal só é possível ler gráficos, copiar e colar textos, acessar links, selecionar trechos, etc.; se o sujeito dominar o letramento alfabético. Porém, para ser letrado digitalmente não depende apenas do letramento alfabético, mas do mínimo de entendimento do funcionamento computacional, das mídias, da internet, dentre outros.

O termo letramentos deixa à mostra e demonstra a pluralidade existente no contínuo aprendizado e domínio desse processo contínuo. “Os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade”. (XAVIER, 2005, p. 4). Isto é, os letramentos surgem de acordo com as demandas sociais.

O computador trouxe consigo situações de comunicação e letramento peculiares, possibilitou que os gêneros textuais e discursivos pudessem ser veiculados nos suportes digitais e contribuiu para a presença de gêneros digitais, tais como: fórum eletrônico, bate-papo, e-mail, dentre outros. Além disso, as tecnologias digitais permitiram que os textos que circulam congregassem multimodalidades e multissêmioses (cores, sons, escrita, imagens etc.) e ganhassem novos suportes e formas, sendo transpostos e materializados em meios digitais.

Segundo Xavier (2005) o *letramento digital*:

Considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais

rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, 2005, p.01).

Nesse sentido, é preciso desenvolver estratégias pedagógicas eficazes a fim de preparar os alunos para as novas práticas sociais de leitura e produção escrita. Este é o novo desafio dos futuros e atuais profissionais da educação.

5 Análise e resultados de pesquisa

Esta seção visa apresentar os dados da pesquisa Letramento digital⁶⁰, da qual participaram, como sujeitos, oitenta e três estudantes do E.F. e cento e seis estudantes do E.M. de cinco escolas da rede pública de ensino. A metodologia contou com a aplicação de um questionário diagnóstico a fim de investigar: (i) em que medida alunos do E.F. e alunos do E.M. se apropriam das diferentes tecnologias presentes em casa e na escola; (ii) como as tecnologias digitais são utilizadas pelos professores para mediar aulas de Língua Portuguesa e (iii) quais os principais motivos que levam o professor a não se apropriar das tecnologias nas aulas.

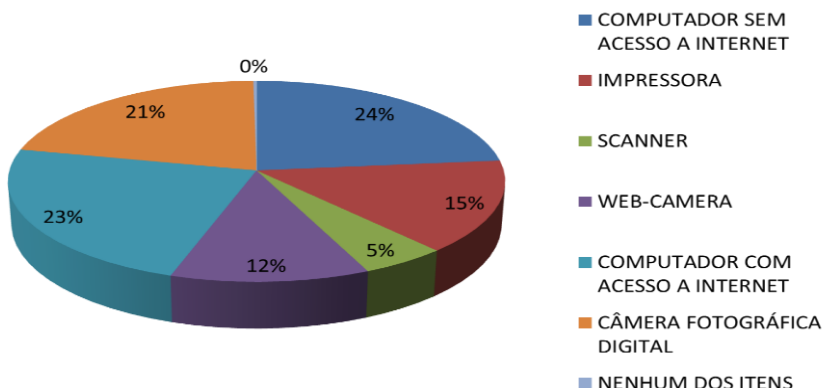
5.1 Ensino Fundamental

A pesquisa mostra que os cento e seis estudantes do nono ano do E.F. pertencem à faixa etária entre treze e dezesseis anos, sendo que sessenta por cento deles possuem quatorze anos. Quanto à apropriação de tecnologias no âmbito residencial, o gráfico abaixo ilustra esses dados:

Gráfico 1: Equipamentos e recursos que os estudantes do E.F. possuem em casa.

⁶⁰ Os dados apresentados compreendem parte do projeto de pesquisa PIBIC - FAPEMIG/CAPES, intitulado *Letramento Digital: diagnóstico sobre o uso das tecnologias no ensino da leitura em escolas públicas mineiras*.

EQUIPAMENTOS QUE POSSUI EM CASA



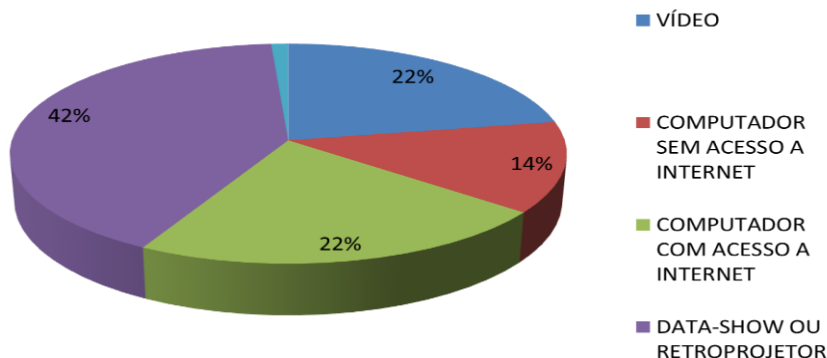
Fonte: elaborado pela autora.

A partir do gráfico pode-se verificar que os estudantes possuem acesso a computador conectado à internet, bem como câmera fotográfica digital. O equipamento menos usual para eles é o scanner. Esses dados indicam que os estudantes têm acesso às mais variadas informações via internet.

Em relação à utilização da internet, oitenta e cinco por cento confirmam possuir acesso à internet na própria residência. A maioria deles utiliza o computador por até dez horas semanais, o que demonstra que os alunos exercem outras atividades que não se centram exclusivamente no computador. O questionário mostra também, que eles aprenderam a utilizar o computador sozinhos, o que indicia um perfil de nativos digitais, conforme terminologia empregada por Marc Prensky (2010).

Gráfico 2: Uso de TICD nas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

USO DA TICD NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao uso de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa, observa-se, no gráfico acima, que a tecnologia mais utilizada é o Datashow ou retroprojektor e a menos utilizada é o computador conectado à internet⁶¹. Os estudantes afirmam que o professor solicita tarefas para casa em que o computador seja utilizado como fonte de pesquisa no âmbito residencial.

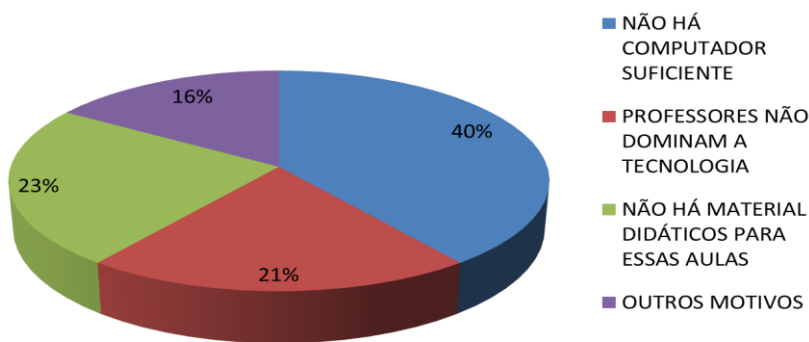
Noventa e um por cento dos estudantes revelam também, nunca terem tido uma aula de Língua Portuguesa em que utilizassem o computador conectado à internet e afirmam que gostariam que esse recurso fosse utilizado. Os dados levam a refletir acerca do que pautam os PCNs (1999), pois se um dos principais objetivos do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa é formar sujeitos cidadãos e aptos as mais diversas práticas sociais, é preciso trabalhar em um contexto real de comunicação com os estudantes, de forma que o ensino seja significativo e que prepare os estudantes para as mais diversas práticas cotidianas que envolvem a tecnologia digital.

⁶¹ É necessário ressaltar que, embora o Datashow seja utilizado com o computador, o que os dados evidenciam é a pouca utilização do computador como recurso.

A pesquisa solicitou também, que os estudantes levantassem hipóteses para o não uso das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa.

Gráfico 3: Levantamento de hipóteses por alunos do E.F. em relação a não utilização das TDICs em sala de aula.

POR QUE OS PROFESSORES NÃO UTILIZAM AS TICD NAS AULAS



Fonte: elaborado pela autora.

A tabulação acima revela que os estudantes acreditam que a tecnologia digital não é utilizada pelos professores, principalmente pelo fato de não haver equipamentos para todos os estudantes; seguido de não haver materiais didáticos para mediar tais aulas; e por fim, pelos profissionais da educação não dominarem o uso da tecnologia, o que demonstra a necessidade de formação continuada dos professores, bem como a disponibilização de materiais didáticos que trabalhem a temática.

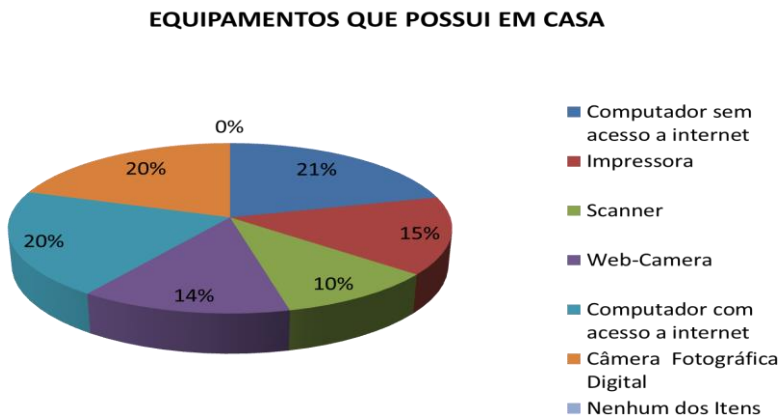
A seguir, apresentam-se os dados coletados no Ensino Médio.

5.2 Ensino Médio

A pesquisa de campo realizada com oitenta e três alunos do terceiro ano do E.M. compreende a faixa etária de dezesseis a vinte e seis anos, sendo a maioria possuindo entre dezesseis e dezessete

anos. O questionário revelou que 88% (oitenta e oito por cento dos estudantes) possui internet em sua própria residência, aprenderam a utilizar o computador sozinhos, e permanecem cerca de dez horas semanais conectados, dados que revelam um perfil de nativos digitais, e que os estudantes possuem acesso às mais variadas informações por meio da internet.

Gráfico 4: Equipamentos que os estudantes do E.M. possuem em suas residências.

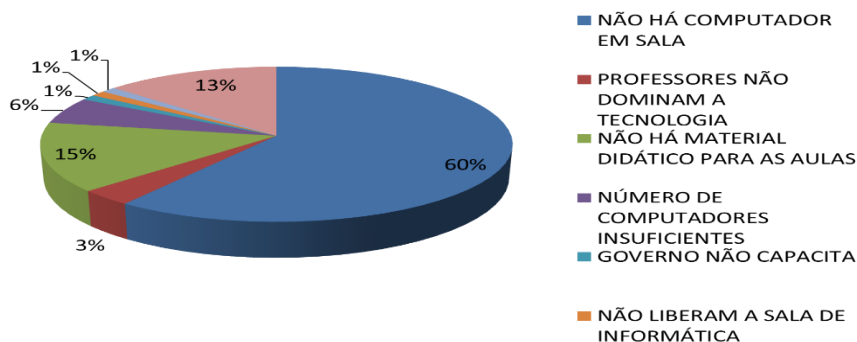


Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico acima, pode-se perceber que as tecnologias digitais mais presentes nas residências dos alunatos são computador, internet e câmera fotográfica; evidenciando mais uma vez a exposição dos estudantes em relação à circulação de informações via internet. O questionário demonstrou ainda, que 99,9% dos estudantes possuem celulares.

Em relação ao uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa, o recurso mais utilizado é o Datashow e o retroprojeter, e os menos utilizados são o vídeo e a internet, o que parece demonstrar um índice significativo de aulas expositivas.

Gráfico 5: Hipóteses para a não utilização das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa, segundo o E.M.

POR QUE OS PROFESSORES NÃO UTILIZAM AS TICD NAS AULAS

Fonte: elaborado pela autora.

Os alunos levantaram hipóteses para a não utilização da tecnologia digital pelos professores, e a maioria afirma como motivo a ausência do computador em sala de aula, seguido da ausência de materiais didáticos que possam ser utilizados pelos professores para subsidiar o uso de tecnologias digitais. Os alunos afirmam, ainda, que apesar de os professores não utilizarem computador em sala de aula, eles solicitam que nas pesquisas propostas para casa seja utilizada a internet como recurso auxiliar.

86% dos estudantes relatam que nunca tiveram uma aula de Língua Portuguesa mediada pelo uso de tecnologias digitais, e 94% deles afirmam que gostariam de ter aulas em que pudessem utilizar conexão *online*. Tais dados parecem indicar que, no Ensino Médio, os alunos reconhecem a importância das tecnologias digitais em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, sabem que existem vários fatores que dificultem esse uso.

Considerando-se a análise e discussão acima, a próxima seção destina-se a apontar uma alternativa viável para o trabalho com as TDICs nas aulas de Língua Portuguesa.

6 A *webquest* como uma potencialidade para o ensino e para a aprendizagem via internet

Tendo em vista os pressupostos teóricos anteriores, bem como a pesquisa de campo analisada, nesta seção será apresentada a *webquest* como uma potencialidade para o trabalho com o letramento digital em sala de aula.

Segundo Coscarelli (1998), os desenvolvedores de softwares educativos, em sua maioria, não possuem conhecimentos acerca da educação e também confundem aprender com brincar ou divertir, por isso, muitos dos programas educativos via internet possuem respostas prontas, conceitos a serem decorados, e grandes equívocos quanto ao ensino e a aprendizagem. Ainda segundo a autora,

Os resultados do uso da multimídia dependem do que se faz com ela. Para que se obtenham resultados positivos, é preciso que os programas exijam do usuário uma reestruturação cognitiva, como, por exemplo, a solução de problemas (COSCARELLI, 1996, p. 5).

Nesse contexto, é que se pode verificar a *webquest* como uma potencialidade para o ensino e para a aprendizagem via internet, uma vez que esse recurso trabalha a leitura e produção escrita de forma planejada, com vistas a orientar o aprendiz a utilizar a internet como recurso para mediar o aprendizado.

A *webquest* é uma ferramenta que foi desenvolvida por Bernie Dodge em 1995, e chegou ao Brasil trazido pelo estudioso Jarbas Novelino. Esse recurso proporciona uma aprendizagem colaborativa por meio de um processo de ensino baseado na construção do saber. O recurso é acessado via internet e nele o professor tem a possibilidade de criar atividades orientadas para que os alunos as realizem. É um recurso que proporciona a interatividade, bem como uma aprendizagem colaborativa.

De acordo com Marinho (2001), a *webquest* dispõe de dois modelos: um de curta duração, em que a atividade por meio da ferramenta abrange três aulas com o principal objetivo de o estudante adquirir e integrar conhecimentos; e o modelo de longa duração, que pode abranger de uma a quatro semanas de aulas e tem como principal objetivo os estudantes analisarem de forma sistematizada as informações disponíveis na internet acerca da temática estudada,

e também propõem que os alunos demonstrem para o professor e demais colegas por meio de apresentações, os conhecimentos integrados a partir da atividade.

A *webquest* auxilia, ainda segundo o autor, no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, bem como na habilidade de tomada de decisão. Dessa forma, a utilização de sons, imagens, movimentos, cores como estímulos que auxiliam na assimilação de ideias no texto, devem ser combinados de forma que não dificulte ou distraia a atenção do leitor para informações não relevantes ao entendimento da informação, e também devem ser criadas propostas de práticas pedagógicas e ambiente propício que desafiem, de fato, os estudantes a buscarem além do básico ensinado.

De acordo com Marzano (1992), as atividades realizadas por meio da ferramenta *webquest* exigem dos estudantes as habilidades de: fazer comparações, articulando-as e identificando-as; classificar o objeto estudado em categorias; levantar hipóteses; inferir generalizações; analisar inadequações; abstrair informações; articular perspectivas, identificando-as e analisando-as; e construir alternativas para respaldar as respostas corretas.

É preciso considerar que as tecnologias investidas nas escolas públicas são caras e não devem ser desperdiçadas com um ensino tradicional que poderia ser ministrado em uma sala de aula tradicional. Nesse sentido, a *webquest* tem um papel fundamental, na medida em que atua como uma ferramenta que auxilia para que a tecnologia seja trabalhada a partir de novas práticas pedagógicas.

Figura 1: Exemplo de *webquest*.

INTRODUÇÃO	TAREFAS	PROCESSO	AValiaÇÃO	CONCLUSÕES
AS DIVERSAS FACES DA LEITURA				
		<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO</p> <p>Ler é uma atividade de diversas faces – pode ser considerada uma atividade de prazer, de decodificação, de avaliação, de dedução dos significados do autor ou ainda de interação. É nesse último que o leitor desenvolve seu senso crítico e percebe o texto enquanto dimensão discursiva. O hábito da leitura, entretanto, não é recorrente entre os brasileiros devido a inúmeros fatores que oscilam entre a situação sócio-histórica do país a questões mais práticas, como é o caso do papel desempenhado pela escola atual, que deixa a leitura em segundo plano ou credita a ela tantas funções e designações que esta é vista pelo aluno como obrigação e enfado.</p> <p>Diante de toda essa problemática que envolve a questão da leitura é que faço opção em trabalhar essa temática sob um novo olhar, contemplando as suas diversas faces: crítica, lúdica, emotiva e instrutiva.</p>		
Webquest elaborada por Maria Amélia com PHPWebquest				

Fonte:

http://www.webquestbrasil.org/criador/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_atividade=22673&id_pagina=1

Tradicionalmente, a *webquest* é estruturada compondo-se de introdução, tarefa, processo, fontes, avaliação e conclusão. A introdução busca estimular o interesse do estudante, bem como introduzir o assunto a ser abordado na atividade. A tarefa ocupa-se de apresentar ao estudante o objetivo da atividade proposta, e na maioria das vezes, esta etapa estimulará um trabalho feito em cooperação com outros estudantes. A etapa do processo descreve os passos a serem seguidos no cumprimento da atividade, bem como orienta o estudante a organizar informações coletadas no desenvolvimento da mesma.

A etapa fontes disponibiliza para o aluno diversos hiperlinks para que eles possam acessar de modo a auxiliar no cumprimento da tarefa. A avaliação é composta por exercícios que avaliam se os alunos cumpriram as metas estipuladas e se aprenderam o que foi proposto, vale ressaltar que na etapa da tarefa é explicitado ao estudante como ele vai ser avaliado. A conclusão é uma etapa que se propõem a discutir com o estudante o que foi aprendido, de manei-

ra a analisar, sintetizar e refletir acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se verificar a ferramenta *webquest* como uma potencialidade para auxiliar o trabalho do profissional da educação em relação à tecnologia digital e o ambiente escolar, de um modo em geral, e de um modo em particular, como uma ferramenta que auxilia o trabalho de desenvolver o letramento digital nos estudantes.

7 Considerações Finais

A questão central que norteou este trabalho foi a utilização de TDICs como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Com vistas a elucidar tal questão, foram empreendidos estudos teóricos que evidenciaram que as tecnologias digitais são ferramentas que podem auxiliar o trabalho do professor ao desenvolver nos seus alunos os múltiplos letramentos.

Por sua vez, a pesquisa de campo revelou que no âmbito escolar parece haver uma utilização de tecnologias, como o Datashow e o retroprojetor, que priorizam a reprodução de textos e o formato de aulas expositivas. O uso de TDICs mostra-se incipiente no espaço escolar.

É importante salientar que as TDICs requerem novas práticas pedagógicas, a fim de lidar com: os novos letramentos, as novas práticas sociais e as novas práticas textuais; visando como propósito desenvolver nos estudantes a habilidade proficiente de interagir nas mais diversas práticas cotidianas.

Por fim, é relevante ressaltar que se lida, no âmbito educacional, em sua maioria, com indivíduos nativos digitais; portanto, o ensino por meio das TDICs deve pautar-se na formação cidadã dos estudantes, conscientizando-os para um uso responsável das tecnologias digitais. O ensino deve pautar-se ainda, numa abordagem em que a aprendizagem seja significativa para os alunos e que eles sejam autônomos no processo de ensino e de aprendizagem.

Referências

AMÉLIA, M. **As diversas faces da leitura**. Disponível em: http://www.webquestbrasil.org/criador/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=22673&id_pagina=1. Acesso em: 20 de Outubro de 2017.

BANNERS-LEE, T. **Web 2.0: Nobody even knows what it means**. Disponível em: <http://arstechnica.com/business/news/2006/09/7650.ars>. Acesso em: 25 de Agosto de 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília: SEF, 1999.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. Dissertação de mestrado, IEL, Unicamp, 2001.

COSCARELLI, C. V. Um modelo de leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte: UFMG. Ano 4, n. 3, v.2. p. 5-20. 1995.

. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456.

. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p.36-45.

. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias E Ensino Presencial E A Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. (Tradução de Carlos Irineu da Costa). Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARINHO, S. P. P. WebQuest - um uso inteligente da Internet na escola. **Caderno do Professor**, n.7, p.55-64, Fevereiro, 2001.

MARZANO, Robert J. **A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning**. Alexandria, VA (USA): ASCD, 1992.

PRENSKY, M. O aluno virou o especialista: depoimento. [08 de Julho, 2010]. São Paulo: **Revista Época**. Entrevista concedida a Camila Guimarães.

SANTAELLA, L. **Cultura e Artes do Pós-Humano: da Cultura das Mídias à Cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

XAVIER, A.C. **As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI**. 2005. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>. Acesso em: 27 de Agosto de 2017.

_____. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 29 de Agosto de 2014.

_____. Letramento Digital: impacto das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**. v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

A leitura escolar entre a possibilidade e o interdito: territorializações discursivo-desconstrutivistas para não deixar seu professor em paz

Éderson Luís Silveira⁶²
Lucas Rodrigues Lopes⁶³

1 Introdução

O ensino de língua portuguesa é um dos temas que gera investigações no âmbito acadêmico e educacional. Neste contexto, a linguística aplicada⁶⁴ é um campo de estudos que permite que as pesquisas não se dissociem de problemas linguísticos socialmente relevantes como as práticas de leitura e interpretação de textos, por exemplo. Diante disso, são possíveis abordagens que se articulem às necessidades heterogêneas de refletir sobre os usos da linguagem considerando a inevitabilidade das transformações e pautando as discussões em ações éticas que não considerem a LA uma área disciplinar, mas indisciplinar, antidisciplinar e transgressiva (MOITA LOPES, 2006).

⁶² Doutorando e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: ediliteratus@gmail.com

⁶³ Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: identidadesfragmentadas@gmail.com

⁶⁴ LA daqui em diante.

Consoante a tais afirmações vale destacar que, neste texto, apresentamos uma discussão que se articula à abordagem discursivo-desconstrutivista que vem sendo desenvolvida pela profa. Dra. Maria José Coracini e outros autores do campo da LA no Brasil. Referente a tal abordagem, cabe destacar que visa territorializar o debate filosófico em torno de três pensadores: Foucault, Lacan e Derrida, sobretudo no campo da LA. No Brasil, é Coracini (2007, 2010, 2012) quem propôs tal perspectiva compreendendo-os como desconstrutores, “posto que propuseram, cada um em sua medida e em sentidos diversos, a problematização do pensamento logocêntrico-cartesiano, vigente na modernidade” (DA ROSA, RONDELLI & PEIXOTO, 2015, p. 254). Como exemplos do alcance das problematizações propostas pode ser mencionado que

É a partir da crítica desenvolvida p elos autores, a qual desestabiliza esse posicionamento, que tal perspectiva busca compreender as relações, laços ou práticas sociais que, como tais, implicam a constituição do sujeito no/do discurso e na/pela linguagem. Contudo, essa tripla ancoragem não consiste em considerar como pacificamente convergente o pensamento dos referidos estudiosos. Ao contrário, na perspectiva discursivo-desconstrutivista, trabalhamos no constante jogo de forças que marca tal discussão, considerando tanto os elos como os duelos como constitutivos desse olhar. Esse atravessamento constitutivo se faz ver quando tratamos dos contextos escolar, universitário e midiático, no ensino-aprendizagem da escrita (CORACINI, 2010; UYENO, 2010), na tensão entre línguas-culturas (CORACINI, 2007), na formação de professores (ECKERT-HOFF, 2008; ANDRADE, 2008; TAVARES, 2010), na relação entre teoria e prática (BERTOLDO, 2000), no (dis) funcionamento do discurso universitário-científico (DA ROSA, 2013), na imbricação das representações de ciência e religião no discurso midiático (RONDELLI, 2014); ou, ainda, quando analisamos os processos de silenciamento e inclusão/exclusão social, como no caso do dizer de/sobre moradores de rua (CORACINI, 2011), trabalhadores pertencentes a segmentos socioeconomicamente desfavorecidos (CAVALLARI, 2011), idosos (ANDRADE, 2011), imigrantes albergados (PEIXOTO, 2013), dentre outros. (DA ROSA, RONDELLI & PEIXOTO, 2015, p. 254-255).

Nosso objeto de estudo é a linguagem e seus usos em sala de aula, mais especificamente, a partir de atividades de leitura e interpretação de textos, situadas no escopo de práticas disciplina(do)ras do ensino de língua portuguesa. Frequentemente, tal instância se apresenta como estando pautada em parâmetros curriculares nacionais que têm direcionado a prática docente para o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita a partir do trabalho realizado com textos. A problemática norteadora do presente trabalho parte do fato que, diante dessa perspectiva, muitos professores ainda ensinam leitura e interpretação de textos como se tais tarefas se reduzissem à decodificação dos sentidos, como se esses já estivessem sistematizados por sons, palavras e parágrafos à espera do leitor como em um quebra-cabeça cujo encaixe fizesse transparecer uma mensagem final que desvendaria os sentidos do texto.

A esse respeito, Coracini (2001, p. 143) discute que o professor que tem seu ensino pautado nessa perspectiva acredita que o texto detém sentidos que precisam ser interpretados pelo leitor via decodificação estruturalmente norteada. Trata-se de um reducionismo e aplainamento da questão. A referida pesquisadora vai um pouco mais além e diz que a leitura para esses profissionais apresenta um caráter mais estrutural, uma vez que sob tal viés, a atribuição ao sentido já está no texto de forma intrínseca, como se o sentido não estivesse atrelado ao sujeito da linguagem.

Para Kupfer (1989), embora a psicanálise tenha reverberado em diversas áreas como o cinema, as artes, a linguística, a cultura, não chegou a atingir de forma significativa os professores brasileiros. Necessária, como mencionamos, se torna a psicanálise para problematizar questões educacionais (sobretudo relacionadas ao ensino da linguagem) desde que Freud (2012) afirmou que, assim como governar e psicanalisar, educar é uma das três profissões impossíveis relacionadas à existência humana sobre a Terra. Sobre o educar, cabe a constatação de que o professor precisa compreender que “[...] pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos” (KUPFER, 1989, p. 97), pois não tem como saber acerca das múltiplas repercussões inconscientes de seus ensinamentos e de sua própria figura perante os discen-tes.

Sobre não existir o controle sobre os efeitos dos discursos podemos mencionar que tal assertiva está relacionada à concepção de um sujeito que não é fundante nem origem de seu dizer. Tanto Lacan quanto Foucault e Derrida se aproximam e se distanciam neste contexto de explicações. A psicanálise concebe um sujeito cindido atravessado pelo inconsciente. Derrida se aproxima de tal distinção subjetiva: para ele, o “sujeito” é dividido, diferenciado, não reduzido a uma intencionalidade consciente e egológica, mas também que não coincide consigo mesmo, já que é percebido como efeito de espaçamentos, como um ente que se difere de si e se constitui no movimento da *differance* (DA ROSA, RONDELLE & PEIXOTO, 2015). Já Foucault é um pouco mais específico nas distinções em relação à psicanálise freudo-lacanianiana:

Diferentemente de Lacan e Derrida, Foucault não procurou contemplar questionamentos referentes à linguagem, especificamente, mas dedicou-se, em grande parte da sua obra, a problematizar as instituições e a maneira como estas (con)formam os sujeitos. Ainda que Foucault não compartilhe da mesma aceção de sujeito atravessado pelo inconsciente, proposta por Lacan, a noção de sujeito que funda os estudos do filósofo tem como pressuposto um sujeito descentrado, também não coincidente consigo mesmo, ou seja, oposto ao sujeito cartesiano. Posto isso, observamos que Foucault prefere a utilização do termo “subjetivação” a “subjetividade”, uma vez que o autor procura investigar os modos como os sujeitos, ou melhor, como as subjetividades são produzidas através de processos de subjetivação. Compreendemos que tal noção teórica (subjetivação) sugere uma intensificação para o entendimento de um sujeito que não é dado ou positivo, mas um construto. Para o filósofo, o sujeito é construído por meio de discursos que lhe são “externos” (e passam a ser internos), os quais conformam práticas que, por sua vez, instituem regimes de verdade, a partir das relações de saber e poder (DA ROSA, RONDELLE & PEIXOTO, 2015, p. 272).

Lacan, Foucault e Derrida permitem-nos empreender ponderações acerca de como sujeitos mantém relação com a verdade e consigo mesmo a partir da noção de um sujeito dividido, descentrado a fim de desconstruir efeitos de verdade que se inscrevem nas práticas escolares como (saberes) totalizadores. Por sua vez Derrida problematiza a concepção fono-logocêntrica de linguagem e a sua

permanência no discurso das Ciências Humanas em geral. Permite-nos, então, denunciar a permanência de uma tradição linguístico-filosófica que herdamos desde a filosofia socrático-platônica. É ele que nos permite recuar perante práticas totalizadoras do saber visto que se trata de pensar nos mecanismos e articulações que tornam os textos possíveis porque “[...] um texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra do seu jogo” (DERRIDA, 1991, p. 07).

A desconstrução surge para mostrar que não existe conceito metafísico em si, mas um trabalho, metafísico ou não, sobre sistemas conceituais. Assim, se todo conceito resulta do trabalho metafísico que institui a lei de todo o texto ou de toda a linguagem, a tarefa político-filosófica da desconstrução seria, em última instância, a denúncia dos artifícios e artimanhas desse trabalho metafísico (e, por que não dizer, de seus possíveis efeitos) que é feito para confinar aquilo que sempre nos escapa: o sentido, o outro – outro sentido (FERREIRA, 2016, p. 171).

Se centrarmos as reflexões no ensino da linguagem ainda que saibamos que os fenômenos simbólicos, como os da linguagem, são fundamentais à vida e se ancoram no inconsciente, a escola persistentemente (ainda, muitas vezes,) ensina usos linguísticos (e metodológicos) formulaicos, engessados e repetidos/reproduzidos esquecendo-se que, por meio da linguagem, “podemos dotar de significação o mundo e a natureza, ambos de existência enigmática e absurda, pois não são criações humanas” (LONGO, 2006, p. 8).

Neste contexto, cabe assinalar que Michel Arrivé (1994) escreveu uma obra singular acerca das relações entre Linguística e Psicanálise. No prefácio ao livro, Jean-Claude Coquet tece algumas considerações que podem ser perspicazes para que nos atentemos para a necessidade de resgatar contribuições psicanalíticas ao campo da educação (e do ensino da linguagem). Eis as palavras:

Ao ler Michel Arrivé, lembrei-me das palavras de um pianista célebre a quem pediam para indicar as regras da sua arte. Tocar exatamente o que está na partitura. Tal foi, em resumo, a resposta. Depois caiu em si, como que tomado por um escrúpulo, e fez por sua vez a pergunta: “Mas o que quer dizer ‘exatamente’?” Essa volta

ao seu próprio discurso, esse “metadiscurso”, segundo o termo proposto e analisado neste mesmo texto por M. Arrivé, é a lei comum antes de ser próprio do teórico. [...] Não que o nosso autor queira se passar por mestre ou, presa do engodo da comunicação, se esforce por atingir abusivamente a clareza. É certo que a busca, ele o diz e repete. A sua tarefa, entretanto, ao que me parece, é acompanhar, onde é possível, o nascimento e a evolução dos conceitos teóricos; demonstrar, se for o caso, o seu “caráter fugidio”, ou mesmo delimitar-lhes o campo de validade (COQUET, 1994, p. IX).

A interdição de tipos de interpretação que estão relacionadas, portanto, aos sujeitos que interpretam considerados como efeitos de linguagem é mais que uma forma de decidir o que pode ou não ser lido. Para Silveira e Lopes (2018) ao se voltar para um tipo de educação que não seja hermético, fechado sobre uma totalidade pré-estabelecida, que não dialogue com vivências de sujeitos reais que se tornam sujeitos de aprendizagem em espaços educativos a questão passa a ser outra: quais as condições necessárias para que a educação efetivamente exista? Tal dimensionamento reflexivo corrobora pressupostos psicanalíticos que, ao contrário de destoar da educação reafirmam-na sob especificidades legítimas e redirecionamentos outros:

Essa *démarche* psicanalítica, cujas linhas de força já estavam definidas pelo percurso de Freud na questão da educação não discute a *boa relação* pedagógica entre o mestre e o discípulo ou as bases de uma metodologia adequada ao ensino. Ela nos fala antes sobre a precariedade inevitável de todo ato educativo, sobre a ignorância particular e insuperável, embora não incontornável, de todo adulto em relação à criança e sobre o campo amoroso que se instala entre o educador e o educando permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem. Fala também sobre o incerto caminho do sujeito ao longo de sua educação e dos múltiplos riscos de naufrágio nessa viagem.

Todo esforço de Freud nesse campo pode ser compreendido como sendo o de substituir a pretensão pedagógica de um *ideal educativo* (qual o melhor modo de educar?) por uma discussão sobre *as condições de possibilidade* de qualquer educação (o que é necessário

acontecer para que haja uma educação?). (VOTOLINI, 2011, p. 10-11).

O que nos interessa, nas reflexões que aqui estamos propondo é a necessidade de perceber não a psicanálise como originária de um método de ensino, mas da incursão de tal ramo em questões educacionais. Isso para contrapor-se às práticas pedagógicas que resultam na artificialização da linguagem, por exemplo, ou quando o ensino gramatiquero se pauta em pressupostos tradicionais negligenciando a existência do fora da língua, de derivas e produção de sentidos outros diferentes dos que estão pré-estabelecidos em manuais.

Ao assinalar que os seres humanos atribuem significações ao mundo à sua volta estamos destacando que o sujeito também é um efeito da linguagem, um precipitado na ordem do discurso, do qual não é origem nem mestre, nem senhor (SILVEIRA & LOPES, 2018). Assim, quando o enfoque didático estiver norteado por questões estruturais centrando-se em aspectos formais apenas reforça-se, com frequência, a superficialização da leitura na qual o ensino da linguagem reflete o uso da leitura como pretexto para memória e reprodução de estruturas linguísticas ou textuais o que resulta na artificialização da própria linguagem como categoria de estudo e objeto do conhecimento.

Balizados pela perspectiva discursiva, atravessada pela desconstrução, conforme proposto por Derrida (1995), acreditamos que o ensino de leitura e interpretação de textos pode perpassar pelo resgate de como enunciados formulados podem produzir efeitos de sentido e de verdade. A esse respeito, chamamos à atenção que uma abordagem discursivo-desconstrutivista funda-se analiticamente em registros de diferentes materialidades discursivas, (des) velando aspectos históricos, sociais e ideológicos que contribuem na formação de sentidos que são infalivelmente esquecidos ou deixados de lado pelo enunciador, já que qualquer relação entre sujeito e objeto é, indubitavelmente, fruto de uma interpretação, efeito esse que faz com que um sujeito, numa dada situação, produza determinado enunciado e não outros.

Nessa mesma esteira de discussão é importante refletir, ainda à luz dos estudos do discurso, a herança que carregamos como educadores que miram a dificuldade que muitos de nós temos ao des-

nudar casos de amor e de ódio à teoria que, colados à prática, fazem com que nossos inúmeros discursos nos filiem ao tradicional, ao inovador, ao tecnológico ou mesmo ao campo de estudos aplicados e críticos, engendrando nossas relações com o outro e com o real. A despeito dessa faceta, Arrojo (1993, p.92) discute que

Um dos mais frequentes alvos dessa guerra contemporânea ao logocentrismo e desse novo humanismo é a figura do pensador representado como um perseguidor de verdades, um caçador ou garimpeiro de essências, que se afasta de seus semelhantes e busca em sua mente, em sua racionalidade, a forma de decifrar o real, olhando-o de cima com um olhar supostamente livre de qualquer desejo e das contingências de seu momento histórico e da comunidade a que pertence.

Assim, consegue-se perceber que o ensino de leitura e interpretação de textos, muitas vezes, assegurado ao espaço escolar, devido a uma questão metodológica, ainda, hoje, prioriza a posição sujeito-leitor, sob circunscrições específicas, que atribuem a esse uma suposta obrigatoriedade de encontrar, no mosaico de particularidades que é o texto, respostas que subjazem ao sentido. Para Silveira (2018) a interpretação é uma questão política, é uma questão de responsabilidade, de reconhecer que a neutralidade não existe. Tal responsabilidade é também negligenciada quando as possibilidades de interpretação se reduzem a um pré-estabelecido pelos manuais, livros didáticos e expectativas dos professores. Restringir o que se deve interpretar num elenco de possibilidades do que pode e não pode ser lido é mais que uma perspectiva, é uma violência que se opera no terreno da linguagem e do trabalho com o simbólico que não cessa de esvaír sob as beiradas da estrutura de qualquer texto.

Em momento algum ao leitor, sob a égide de práticas tradicionais de ensino, é dada a possibilidade de ser sujeito e leitor do texto e, a partir daí, participar do processo de participação nas leituras da emergência do sentido. Dessa forma, o sentido passa a ser percebido como significado, como estático e previsível circunscrito pelos manuais didáticos ou pelas expectativas do professor, como sendo algo completo e acabado. Tal completude, portanto, nega a proliferação de discursos e a emergência de sentidos plurais que

podem advir além das expectativas depositadas na leitura de qualquer texto. Também se nega a possibilidade de haver efeitos de sentido, negando-se a historicidade e o atravessamento social, ideológico e cultural que as leituras podem fazer suscitar. Isso porque “[...] a linguagem carrega em si a necessidade de sua própria crítica” (DERRIDA, 1995, p. 237).

É necessário mencionar tal afirmação derridiana porque sua crítica se volta para a estrutura (no nosso caso, permite problematizar a leitura estrutural de textos voltada apenas para aspectos pré-estabelecidos pelo professor, por exemplo). É preciso problematizar em sala de aula de que forma se dá a (re) organização da estrutura dos textos trabalhados via mediação de leitura pelos docentes. Sob o risco de limitar o jogo da estrutura textual, muitos professores acabam partindo de um jogo de substituições cerceadas para um (re) estabelecimento a partir do já-estabelecido.

Por esse motivo, conceber a aula de leitura e interpretação de textos, a partir de um viés discursivo atravessado pela estratégia da Desconstrução, lança-nos o desafio de encarar a diferença como alicerce no processo de significação. Derrida (1995, p. 26) discute que

[...] o jogo das diferenças envolve sínteses e adiamentos que impedem que haja em algum momento, ou de alguma forma, qualquer elemento simples que esteja presente nele mesmo e que se refira apenas a si mesmo. Quer no discurso escrito ou falado, nenhum elemento pode funcionar como um signo sem se relacionar a outro elemento que também não se encontra simplesmente presente em si mesmo.

Desse modo, a aula de leitura e interpretação de textos é um acontecimento do qual emergem o de fora/para fora e o dentro/para dentro. Diríamos que o professor ao ensinar prevê que há elementos que não cabem nas regras que compõem a organização da língua, presentes no conteúdo e na disciplina que ministra. Arrojo (1993, p. 89) discute que as leituras advindas de interpretações dos estudantes não podem ser consideradas (in) corretas ou (in) aceitáveis, já que cada leitura emerge a partir de um contexto, situação e perspectiva. O sujeito interpreta a partir do inconsciente, da ideologia e da história, elementos que o constituem e se fundam na produção

do sentido. Especificando, valem as palavras do linguista José Luiz Fiorin:

Inúmeras vezes ouvimos dizer que um texto é aberto e que, por isso, qualquer interpretação de um texto é válida. Quando se diz que um texto está aberto a várias leituras, isso significa que ele admite mais de uma e não qualquer leitura. (...) As diversas leituras que o texto aceita, já estão inscritas nele como possibilidades. Isso quer dizer que o texto que admite múltiplas interpretações, possui indicadores dessa polissemia (FIORIN, 2001, p. 08).

Nessa toada, práticas de ensino de leitura e interpretação de textos requerem reflexão, uma vez que, como professores, muitas vezes, viemos de um ensino pautado no texto como marcador unificável de toda significação, exercício um tanto quanto autoritário, pois faz emergir significados julgados pelo professor como corretos e aceitáveis, ação que desautoriza os alunos a se colocarem como sujeitos na construção do sentido, uma vez que são atravessados pela linguagem e são emergentes de uma história, de uma singularidade e de prismas histórico-ideológicos que merecem ser escutados. Isso porque é preciso problematizar cada vez mais a noção de existência de uma leitura “correta” que está distante de uma abordagem que pense a linguagem a partir dos terrenos de práticas e transformações históricas, sociais e culturalmente situadas.

Exatamente por nos dedicarmos a pensar sobre a linguagem e os discursos não temos a ilusão de que haja uma leitura “correta” do pensamento de um autor. O prefácio de *História da Loucura* deixa perceber que Foucault tinha a certeza de que os comentários são leituras feitas de uma certa perspectiva e, por isso, nunca há como aceder ao verdadeiro pensamento de um autor, mas sempre a interpretações desse pensamento; nesse sentido, toda leitura é sempre uma espécie de infidelidade ao pensamento do autor (GREGOLIN, 2016, p. 117).

Portanto, exige-se uma posição crítica ao ensinar leitura e interpretação de textos, pois, como discute Arrojo (1993, p. 89), o professor é sujeito-ideológico, “[...] transfere para o texto a autoridade que exerce sob seus alunos, podendo prestar um desserviço à

educação já que a ideologia marca o posicionamento, critérios e julgamentos do professor em sala de aula”.

Com todo esse percurso em mente, é interessante perceber a relação um tanto emotiva daqueles que ensinam língua portuguesa. Lecercle (1990) adverte-nos que o professor percebe a língua dita materna como um lugar radicalmente diferente de todos os outros, encarando-a como sendo íntima e receptáculo de memórias que busca repassar. Mas, é preciso romper com essa ilusão e trazer para sala de aula de leitura e interpretação de textos o conceito de “violência da linguagem”, conforme proposto por Lecercle (1990, p. 49), isto é, “a capacidade de inserir palavras dentro dos corpos”. O autor ainda acrescenta a este respeito:

A linguagem não pode ser uma simples representação do mundo, é também uma intervenção dentro dele, que deve ser analisada em tempos de posições, avanços, recuos, marcações territoriais e desapropriações. Estamos mudando aqui do corpo do indivíduo para o corpo político. A não-autonomia da linguagem se abre para o social. A linguagem é uma instituição por excelência. Sofre o destino de todas as instituições: é um lugar para o exercício do poder e um alvo para ataques rebeldes (LECERCLE, 1990, p. 49).

Dessa forma, pensando no exercício do professor de leitura e interpretação de textos e já atribuindo a esse um predicativo transferencial como um elo que nos liga a alunos, a outros professores, a diretores e a supervisores de ensino, dentre muitos outros, torna-se de extrema importância a compreensão da famosa citação de Lacan (1985, p.135) “O inconsciente se estrutura como uma linguagem”, na qual é visível a fundante relação entre psicanálise e linguagem em que emergem processos moldados por ela, como, por exemplo, os sonhos, os atos falhos e chistes.

A esse respeito, Felman (1987, p. 59) discute que as implicações da psicanálise no âmbito educacional transcendem a sessão de análise e de terapia psicanalíticas, já que os sintomas fazem parte desses processos e são simbólicos, representando pensamentos e memórias reprimidos. Ao tratar do inconsciente estruturado como linguagem passa a ser possível percebê-lo também nas práticas de leitura (im) possíveis, ou seja, sua manifestação também se dá através da leitura (permitida ou interdita pelo professor). Felman

(1987, p. 22) diz que o inconsciente é um leitor, isto é, todo aquele que lê, interpreta a partir de seu inconsciente, é um analisando, mesmo quando a interpretação se faz a partir da posição do analista. Além disso, é de extrema importância que se reconheça a presença do inconsciente na relação transferencial aluno-professor, fator que desconstrói o ideário educacional de que agimos e atuamos em sala de aula tendo a situação sob controle, seja (na ilusão de estarmos) controlando o educando e o andamento da aprendizagem, seja através da interpelação das cartilhas e materiais didáticos, por exemplo (SILVEIRA & LOPES, 2018).

Deridianamente falando não é tanto a permissão ou a interdição de leituras outras que se tornam relevantes, no âmbito do escopo de observações para as quais estamos nos direcionando. É a possibilidade de desconstrução de textos a partir de leituras plurais que remetem a uma politização do ato de ler e de interpretar. Se a abertura de leituras é necessária em sala de aula ela também precisa estar inscrita nos textos trabalhados como possibilidade de significação o que não quer dizer que as leituras que não se estejam inscritas devam ser, necessariamente descartadas, visto que elas dizem respeito à constituição do sujeito como efeito de linguagem, conforme mencionamos anteriormente. Trata-se de pensar na linguagem (e no ensino da linguagem) como algo que não se acaba, que não se completa, que não se conclui em um texto, em uma interpretação, em uma leitura.

2 Considerações Finais

Finalmente, vale ressaltar que abrir caminhos para o incerto, para a constituição de sujeitos leitores que não sejam definidos via interdição de formas de subjetivação pré-estabelecidas é mais que um projeto. Mediar a leitura via atividades de leitura e de interpretação de textos pode permitir perceber, a partir de Foucault (1995) na relação com demais pensadores situados no presente texto, como se dá a constituição de subjetividades leitoras que são produzidas nas relações de poder e de saber que atravessam discursos e práticas disciplinad(or)as. Neste contexto, a relação com os jogos de verdade diz respeito ao que pode ou não ser interpretado a partir de determinados textos (e perpassa até mesmo a escolha dos textos e abordagens utilizadas em aula).

Dessa forma, cabe questionar: que tipos de subjetividades são produzidos a partir desses discursos e práticas e nas relações do sujeito consigo mesmo? Mais do que formular hipóteses acerca das formas de subjetivação que emergem via interdição de interpretações de textos na escola é preciso dar lugar a possibilidades de desconstrução de textos que se desdobrem em um trabalho da crítica sobre a crítica e resultem em experiências de destotalitarização.

Referências

ANDRADE, Eliane de. 2011. As representações do idoso nas relações com o outro e com o “inominável”. In: CORACINI, Maria José. **Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão**. Campinas: Pontes, p. 323-330.

ANDRADE, Eliane de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa**. 2008. 266 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ARRIVÉ, Michel. **Linguística e Psicanálise**. Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e outros. São Paulo: editora da USP, 1994.

ARROJO, Rosemary. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BETOLDO, Ernesto. **Um discurso da Linguística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática**. 2000. 283 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAVALLARI, Juliana Santana. (Im) possibilidades diante da língua do outro. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidades silenciadas e (in) visíveis**. Campinas: Pontes, 2011, p. 277-290.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues. Autonomia, Poder e Identidade em Sala de Aula. In: PASSEGGI, Luis; OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Linguística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino**. Terceira Margem Editora, 2001, p.175 – 197.

CORACINI, Maria José. Diálogos da Análise do Discurso com Foucault: teoria, métodos e objetos. **Comunicação proferida em uma mesa-redonda do III CIAD**: São Carlos, 2012.

CORACINI, Maria José. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im) possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz; Coracini, Maria José (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

CORACINI, Maria José. Histórias de vida e pobreza: por uma (intro) dução. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidades silenciadas e (in)visíveis**. Campinas: Pontes, 2011, p. 17-28.

DA ROSA, Marluza; RONDELLI, Daniela Rubbo; PEIXOTO, Mariana B. S. Discurso, Desconstrução e Psicanálise no campo da Linguística Aplicada: (du)elos e (des)caminhos, **D.E.L.T.A.**, n. 31, n. 04, p. 253-281, 2015.

DA ROSA, Marluza. **O discurso universitário-científico na contemporaneidade**: marcas e implicações na constituição identitária do pesquisador em formação. 2013. 233 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz M. Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

ECKERT-HOFF, Beatriz. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FELMAN, Shoshana. **Jacques Lacan and an adventure of insight** – Psychoanalysis in Contemporary Culture. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

FERREIRA, Ruberval. Desconstrução, estruturalismo e crítica da linguagem. In: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas: Pontes, 2016, p. 163-197.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória

filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 229-249.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto ALEGRE, RS: L&PM, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. In: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas: Pontes, 2016, p. 115-142.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

LECERCLE, Jean Jacques. **The Violence of Language**. Londres: Routledge, 1990.

LACAN, Jacques **O seminário, livro 11 - Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LONGO, Leila. **Linguagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MOITA LOPES. Luiz Paulo da (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEIXOTO, Mariana. **Identidades em trânsito: ser-estar entre línguas, culturas e pobreza**. 2013. 150p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RONDELLI, Daniella Rubbo. **As (in)certezas da ciência: uma análise das representações da ciência médica no programa Fantástico**. 2014. 209p. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVEIRA, Éderson Luís. O retorno do inconsciente nos Estudos da Linguagem: deslocamentos e especificidades de uma teoria não subjetiva do sujeito e suas relações com a Psicanálise. **Revista Diálogos (REVDIA)**, 2018 [no prelo].

SILVEIRA, Éderson Luís; LOPES, Lucas Rodrigues. Da (im) possível m(a)estria em tempos (hiper) modernos: sobre a linguagem, a educação e a psicanálise. **Falange Miúda**, 2018 [no prelo].

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. 279p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

UYENO, Elzira. Escrita mal escrita ou mal-estar da escrita? A inelutável escrita de si. In: ECKERT-HOFF, Beatriz; CO-RACINI, Maria José (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 121-136.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

O gênero charge e seu uso social em sala de aula: algumas reflexões e possibilidades

Susy Nathia Ferreira Gomes⁶⁵

Flávio Pereira Costa Júnior⁶⁶

1 Introdução

As charges acompanham e marcam época, servem para compreender o lado crítico do cenário político e social de cada sociedade e trazem o espírito de um tempo com suas diversas camadas de sentidos, seja o ideológico, cultural ou político, essas não são apenas um símbolo ou manifesto subjetivo do cartunista, mas uma representação de grupos sociais. As charges, como instrumento de reflexão e fonte/objeto de pesquisa podem ser consideradas e analisadas como produto da história, como resultado da técnica da produção de imagens e da própria imprensa.

O professor ao conduzir a análise das charges, em sala de aula, está contribuindo no sentido de que os sujeitos da aprendizagem se apropriem das habilidades e competências para a prática da leitura.

⁶⁵ Mestra em História Social – UFMA. E-mail: susynathia@gmail.com

⁶⁶ Doutorando em História Social – UFPA e Mestre em História Social – UFMA. E-mail: flaviopoeta@hotmail.com

ra e interpretação de textos. Partindo dos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (2003), sob a perspectiva da linguagem como construção social, dialógica, e os conceitos de gênero discursivo, o presente trabalho utilizará charges como gêneros que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Assim o utilizaremos charges exemplificando o seu uso didaticamente no ensino de História, e possibilidades de seu uso em sala de aula.

A charge - do francês *charger*: carregar, exagerar- é um desenho singular, que possui relação com demais desenhos gráficos – caricatura e cartum – e com os quais às vezes é confundida. Mas que em sua estrutura e função possui características únicas, como “um desenho sem inibições que abre uma brecha na cultura e cria um espaço de repressão no cotidiano do jornal e do leitor” (TEIXEIRA, 2005, p. 14).

Esse desenho é a articulação que existe entre diferentes linguagens, especialmente a verbal e a visual, possui o humor e irreverência como umas de suas ferramentas, e atua como instrumento de reflexão e crítica. Em uma charge podem conter a caricatura como um de seus elementos, como também espaço, o plano, o ponto de enfoque, o volume, a luz e a sombra, o movimento, a narrativa, o balão, a onomatopeia e o texto verbal, não aparecendo necessariamente, todos estes elementos em todas as charges (MIANI, 2001).

Além do riso, a charge e a caricatura políticas podem causar também ao intérprete um estranhamento, pois podem despertar sua consciência, dar uma visão do político ou da situação que desconhecia, ou seja, desvendar, desnudar uma realidade que talvez não quisesse ver ou conhecer. Do modo que, a charge e a caricatura política possuem um grau de ambiguidade, uma carga emocional que a caricatura comum, a charge comum, a de costumes e de humor não contêm. Mais que o riso, a caricatura política visa destruir a imagem do caricaturado, mostrando a verdadeira face, seu verdadeiro caráter, destacando o que a mídia e o personagem buscavam esconder (GAWRYSZEWSKI, 2008).

2 Gênero charge: tecendo alguns conceitos

Mikhail Bakhtin (2003) trata da linguagem relacionada ao âmbito social, pensa a questão do gênero discursivo não apenas na ordem do linguístico ou do texto, mas, principalmente na ordem do

enunciável, isto é, ele propõe compreender as razões histórico-sociais pelas quais surge um gênero.

A charge mesmo tendo em sua estrutura elementos verbais e não-verbais, pode ser considerada um gênero discursivo, por sua função social de comunicar, assim como os demais gêneros discursivos, a charge é um “dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos” (BRAIT, 2007, p. 158).

Segundo Bakhtin:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo. Uma determinada função e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Assim, o gênero é *relativamente estável*, mas essa estabilidade não é sempre presente, haja vista que há forças que atuam sobre as restrições genéricas, forças de caráter cultural, social e individual que determinam ou causam mudanças em um gênero.

No humor gráfico, é possível uma maior intervenção do sujeito e inscrição de um estilo mais individual, por ser um gênero que provoca rupturas em relação ao esperado. As charges têm como suporte um veículo midiático, que segue também esquemas pré-estabelecidos, e variações estilísticas. Do modo que a sua função é de comunicação e crítica, tal gênero desde sua criação tratou de temas relacionados à política e a assuntos diversos, elaborado por determinada esfera da atividade humana - a jornalística e artística-, relacionada com o momento histórico em que foi produzida.

Ao analisar e interpretar as charges levamos em consideração os argumentos de Flôres ao destacar que o discurso chargístico dirige-se a sujeitos socialmente situados, ou seja, a sujeitos já inscritos na ideologia, assim, os sujeitos que participam na construção do sentido, de forma que o cartunista ao elaborar uma charge, informa e opina sobre determinado assunto, ironizando e criticando de forma humorística (FLÔRES, 2002, p. 11).

De acordo com Bakhtin, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Assim é o discurso elaborado nas charges, com uma interdiscursividade com outros discursos, pois elas comumente contêm informações que constituem matérias e reportagens, abordando um acontecimento já mencionado por outros textos.

3 Charge na sala de aula

Os materiais didáticos podem ser compreendidos como mediadores do processo de aquisição de conhecimento, facilitadores da apreensão de conceitos e do domínio de informações. Circe Maria destaca, que dentre a diversidade de materiais didáticos há diferenças que devem ser abordadas. Suportes informativos e os “documentos” foram denominações que o INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) da França indicou, ressaltando diferenças importantes (BITTENCOURT, 2004).

Os suportes informativos são os recursos produzidos com a intenção de comunicar elementos do saber e das disciplinas escolares, pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizado por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade (BITTENCOURT, 2004). Dessa forma, a autora, conclui que: [o]s documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado” (BITTENCOURT, *op. cit.*, p. 297).

A escolha dos recursos didáticos está relacionada às concepções sobre o conhecimento do educador, de como o aluno vai aprendê-lo e do tipo de formação que pode ser oferecida. O uso de imagens é uma das formas mais eficazes utilizadas como recurso pedagógico no ensino, para incrementar o processo de aprendizagem. E são muitos os meios que se apresentam para esta utilização: vídeo documentários, cinema, pintura, fotografia, música, mapa, internet, história em quadrinhos, arquitetura, charges etc.

Dentre a variedade de subsídios teóricos incorporados por alguns profissionais da educação, a introdução do uso da imagem em sala de aula, entre outras linguagens, se constituem ferramentas

indispensáveis para que os alunos aprendam a ler e interpretar não apenas signos, mas principalmente o mundo ao seu redor, que é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o ainda mais prazeroso e possibilitando transmitir maior conhecimento, não limitando o aluno apenas no livro didático.

Quando se fala sobre a incorporação de novas linguagens ao ensino de História, Selva Guimarães Fonseca (2007) afirma, que incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História não só estreita a ligação entre saberes escolar e a vida social, mas também a necessidade de reconstruirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem.

O material imagético que é utilizado nos livros didáticos, paradidáticos, tanto quanto nos ambientes virtuais, revistas, jornais impressos servem na construção de conceitos que são assimilados pela sociedade como reais. Problematizar questões que são abordadas por estes, sejam elas, atuais ou de outras épocas, é uma estratégia de ensino positiva, pois desmistifica estereótipos, amplia a visão crítica do educando e propicia uma atitude reflexiva.

As imagens não se esgotam em si mesmas, há sempre algo que pode ser apreendido, bem como suscitar diversas discussões, sobre as condições de produção, contexto social em que estavam inseridas, a representação para o período e sociedade. De acordo com Eduardo Paiva (2002), o bom professor de história tem que ser também um bom historiador, sabendo lidar criticamente, em todos os níveis de ensino, com as fontes, sejam elas as mais distintas. “Lidar com essa diversidade de registros, saber indagá-los e desconstruí-los, saber contextualizá-los e explorá-los ...apropriarmos criticamente deles e usá-los metodologicamente” (PAIVA, *op. cit.*, p. 13).

A charge é uma forma de comunicação condensada com muitas informações, em que o entendimento depende de um conjunto de dados e fatos contemporâneos ao momento específico em que se estabelece a relação discursiva entre o produtor e o receptor, e aliada ao humor atrai o leitor para uma crítica de forma descontraída, como cita Romualdo (2000):

Se pensarmos em termos de conteúdo, uma charge ou uma caricatura podem ser muito mais densas do que os outros textos opinativos, como uma crônica ou até mesmo um editorial. O leitor pode, inclusive, deixar de ler estes e outros gêneros opinativos convencionais, optando pela leitura da charge que, por ser um texto imagético e humorístico, atrai mais sua atenção e lhe transmite mais rapidamente um posicionamento crítico sobre personagens e fatos políticos (ROMUALDO, 2000, p. 15).

Assim, a sua característica humorística promove um maior interesse por parte dos alunos que, ao analisá-las, desenvolverão uma visão crítica a respeito do assunto que a mesma aborda e, ao mesmo tempo, trabalhará tanto a aprendizagem bem como com a socialização de conhecimentos, permitindo que o aluno passe a entender a imagem como discurso, atribuindo-lhe sentidos sociais e ideológicos (LITZ, 2009). O uso da charge em sala de aula deve ter uma ligação direta com o conteúdo em foco, como aconselha Litz:

O professor deve ter objetivos pedagógicos em relação à escolha do material a ser trabalhado, para que este não se perca durante o processo e consiga trocar informações sobre o conteúdo que está sendo passado. Pode ser utilizada – a charge – para introduzir um capítulo ou um assunto novo, ou após a discussão do mesmo, o que é mais comum, pois assim o aluno já terá um conhecimento mais amplo para realizar uma análise de forma mais concreta. Pode ser associada a textos escritos e em avaliações, quando o aluno poderá articular informações, interpretando-a de acordo com o que foi estudado (LITZ, 2009, p. 33).

4 Charge no ensino de história

Com as mudanças advindas dos avanços tecnológicos, bem como o alcance e o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação nos sistemas de ensino, que oferecem aos educandos o acesso a computadores e outros dispositivos eletrônicos como alternativas na melhoria da aquisição de conhecimentos, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem.

Ao conduzir a análise das charges e tirinhas em sala de aula, o professor está contribuindo para os sujeitos da aprendizagem se apropriem das habilidades e competências para que a prática da

leitura e interpretação de textos se realize de forma crítica e reflexiva. A utilização da charge em sala de aula possibilita que o aluno consiga unir conceitos, conteúdos e normas ao conhecimento do que lhe cerca, contribuindo para que o aprendizado não seja passageiro, que se mantenha e evolua conforme as novas informações forem recebendo ao longo de sua formação.

O professor deve ter objetivos pedagógicos em relação à escolha do material a ser trabalhado, para que este não se perca durante o processo de compreensão e de interpretação. Pois, a charge como recurso didático ajuda o aluno adentrar outros universos, conhecer outros discursos, debater sobre sua realidade e ter novas maneiras de expressar uma opinião, ampliando também sua forma de leitura. Pois de acordo com Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p. 59).

O processo de leitura não se restringe ao ato de decodificar os signos dispostos nos livros e outros gêneros textuais, as atividades de leitura e análise devem levar os alunos a perceber a composição das charges, bem como a sua função social e seus propósitos comunicativos. Outra vantagem do uso da charge como recurso didático está no fato de chamar a atenção dos alunos pela própria linguagem artística que exhibe, assim como as inúmeras abordagens sobre a política nacional e internacional, estabelecendo relações de intertextualidade, evocando conhecimentos específicos da linguagem e do período histórico a ser analisado.

No de ensino de história, o professor deve criar condições para que o aluno possa ter autonomia nas suas reflexões, reconhecendo que “o conhecimento histórico não é adquirido como um dom” (SCHMIDT, 2004, p. 57), e sim, por meio de pesquisas e de redescobertas. A sala de aula não é um simples espaço de transmissão de informações, mas antes um ambiente de vivências, de experiências, uma construção de sentidos e significações.

Durante o período da ditadura militar no Brasil -1964 a 1985- as charges tiveram destaque como forma de contestação, ocuparam lugar significativo e expressivo nas lutas, nos movimentos sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira, gerando discussões quanto aos anseios da construção de uma sociedade democrática e cidadã.

Esse trabalho tem como recorte o período de Abertura política, redemocratização no Brasil, tendo em vista que o uso de charges que circularam nesse período possibilita trabalhar os conceitos de democracia, ditadura militar, os movimentos sociais, políticos e culturais, principalmente pela proximidade do tempo histórico. Também se levou em consideração a grande produção de charges neste momento histórico da sociedade brasileira.

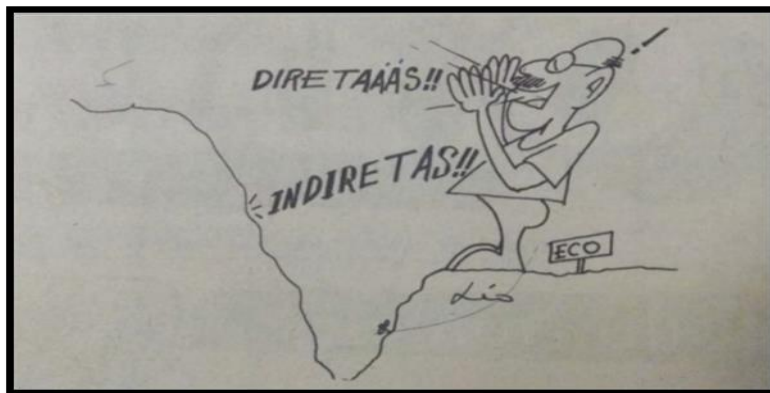
A historiografia brasileira, no referido período, tem material diversificado e rico para a investigação histórica. A charge revela-se como um traço da história, pois captura os fatos, denunciando faces do poder por meio de uma linguagem metafórica, assim fazendo parte da memória histórica. A memória é um fenômeno sempre atual, e muitas das charges que circularam nesse período servem hoje de análise e reflexões sobre o que passou.

As charges, a seguir, são ilustrações que circularam na imprensa teresinense – Jornal *O Dia* – durante o governo de João Batista Figueiredo (1979-1985) e podem servir para análise e compreensão do processo de abertura política e especificamente das *Diretas - Já* que fizeram parte do período.

Dentre as abordagens temáticas das ilustrações de 1983/1984 eram recorrentes sobre eleições diretas e as indiretas, o uso da ironia, a captação das tensões sociais, das mudanças políticas que estavam ocorrendo podem ser percebidas nas charges, que mais que um simples entretenimento constituía uma ideia-imagem da situação em questão. Ilustrando a crise política bem como a ditadura ainda vigente, com pseudo-pretensões democráticas, que utilizava artifícios pautados no processo instaurado após 1964, o que indicava não haver uma relação entre a abertura e o fim do regime em vigor (REZENDE, 2013, p. 325).

Na charge I, o cartunista Léo utiliza o eco para criticar sobre as indiretas. Percebe-se que formato do penhasco onde se pode ex-

trair o eco lembra o formato do Brasil, como se o personagem ao gritar procurasse obter a resposta sobre como seriam as eleições, porém ele ouve o contrário.



I. Jornal *O Dia*, 25 de janeiro de 1984.

Fonte: Arquivo Público do Piauí.

Após a observação da charge, o aluno deve fazer uma análise do que leu, e aos detalhes e conteúdo da ilustração. Indagando: Qual mensagem a charge quer passar? Qual o posicionamento que o discurso da imagem propõe? O ano da charge condiz com a temática abordada? Qual a crítica feita pelo cartunista?

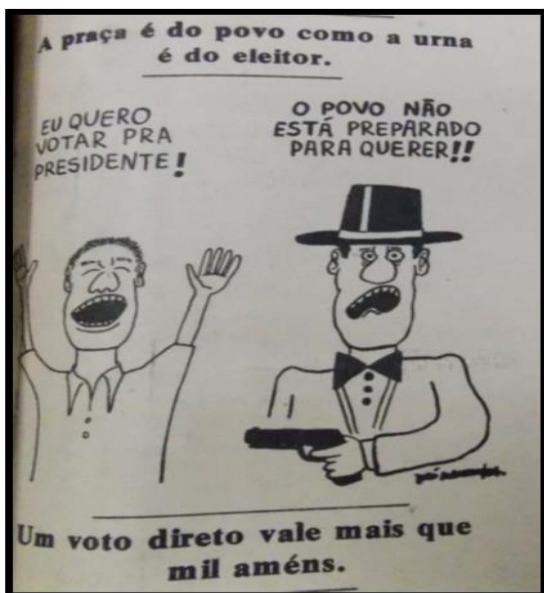
O discurso inicial do título da charge II faz uma relação ao poema de Castro Alves, no poema⁶⁷ há os seguintes versos: “*A praça é do povo como o céu é do condor*”, denotando uma intertextualidade entre o poema e a charge, bem como as questões políticas do período em que foi elaborada. Em muitos dos poemas de Castro Alves eram marcados pela busca de direitos iguais, bem como o combate a escravidão.

⁶⁷ “O POVO AO PODER” Quando nas praças s'eleva/Do Povo a sublime voz... /Um raio ilumina a treva /O Cristo assombra o algoz... / Que o gigante da calçada /De pé sobre a barricada /Desgrenhado, enorme, nu /Em Roma é catão ou Mário, /É Jesus sobre o Calvário, /É Garibaldi ou Kosshut. /A praça! A praça é do povo /Como o céu é do condor /É o antro onde a liberdade /Cria águias em seu calor! [...]

Disponível: <http://biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://biblio.com.br/conteudo/CastroAlves/poesiascoligidas.htm>

No poema em destaque a relação da praça ser o lugar do povo, local onde a população sai para reivindicar seus direitos, manifestar suas insatisfações. O espaço onde o povo tem voz associa-se com os acontecimentos de 1983/84, período em que as *Diretas-Já* aconteceram no Brasil, um dos maiores movimentos democráticos com participação popular.

De acordo com Moreira Alves (1984, p. 313) as *Diretas* foi um movimento organizado por comissão suprapartidária e apoiada por mais de 200 entidades da sociedade civil, realizou comícios em quase todos os Estados do Brasil conseguindo enorme apoio popular com mais de um milhão e duzentas mil pessoas participando dos diversos comícios públicos, esta campanha destinava-se a pressionar membros do Congresso Nacional para a aprovação de emenda constitucional restituindo eleições diretas para presidente, colocando em xeque não apenas as questões políticas como as estruturas do Estado de Segurança Nacional, fundado com o golpe de 1964.



II. Jornal *O Dia*, 21 de Janeiro de 1984. (Pão e Circo).

Fonte: Arquivo Público do Piauí.

Ainda na ilustração II, o primeiro personagem aparece com os braços levantados em forma de exaltação, afirmando que quer votar para presidente. Logo ao lado, com uma arma apontada o outro personagem enuncia que “*o povo não está preparado para querer!!*”. Pelos traços, vestimentas e a forma como se posta na imagem, o personagem pode representar mais um dos aliados da ditadura, que não era a favor das manifestações pelas diretas.

Na frase abaixo dos personagens, remete a outra frase do pensador chinês Confúcio, “*uma imagem vale mais que mil palavras*”. Na charge, “*um voto vale mais que mil améns*”, o cartunista Dodó Macedo quis destacar a importância do voto, apenas um voto, no caso o popular, vale mais que a submissão a qual foi imposta ao longo da ditadura. Pois é por meio do voto que o cidadão exerce seu direito de cidadão e de mudar a situação política e social em que se encontra. Apesar de que o Brasil encontrava-se em uma das piores crises econômicas, e eleições diretas não seria a democratização por completa, porém a prioridade que se instaurava em 1983 e 1984 era sobre o poder do voto, que seria uma da superação do regime (BENEVIDES, 2009, p. 111).

As charges podem convencer e até influenciar um leitor, tornando-o mais crítico e consciente de sua realidade. O professor pode utilizá-la para exercer sua função de formador de opinião, bem como orientar o aluno para que ele possa conhecer outras possibilidades de conhecimento de mundo. Haja vista que o importante não é apenas identificar o que está apresentado, mas suscitar e solucionar respostas.

Em 1984 com o objetivo de que a eleição presidencial acontecesse de forma direta, o PMDB propôs uma emenda (Emenda Dante de Oliveira) constitucional que restabelecesse o voto direto. Na intenção de obter apoio popular para a aprovação da emenda, os partidos de oposição partiram para a mobilização, que resultou na campanha das *Diretas-Já*, com a participação de milhões de pessoas, em comícios por todo o país. Porém a emenda foi derrotada no Congresso, uma vez que a pressão popular não foi eficaz o suficiente para fazer frente a todas as manobras usadas pelo governo para evitar sua aprovação (KINZO, 2001, p. 6).

A campanha das diretas relaciona-se à conjuntura de grave crise política a qual se materializou a partir de 1983. Essa conjuntu-

ra de crise política tem relação com a crise de Estado, gerada pela drástica redução da capacidade estatal em promover o desenvolvimento capitalista. Bem como a crise do regime, gerada pelas alterações das relações de poder entre os principais centros de poder político e pela dificuldade em canalizar a participação popular para os canais eleitorais (BERTONCELO, 2009, p. 171-172).

O professor ao utilizar as charges para analisar a campanha das Diretas- já pode abordar sobre a periodicidade do voto eleitoral no Brasil, o significado desse movimento para o Brasil, como as eleições ocorriam durante o regime militar, dentre outras possíveis problematizações e reflexões que podem ser realizadas com as imagens que circularam durante esse período.

5 Considerações Finais

Construiu-se esse trabalho, objetivando destacar as possibilidades de uso da charge na sala de aula e as possíveis reflexões que o professor pode promover ao aluno. Haja vista que a imagem ocupa um espaço privilegiado na sociedade atual, principalmente com a intensificação de novas tecnologias e a amplitude de acesso à informação.

O uso de imagem no processo de ensino - aprendizagem, seja uma charge, seja uma fotografia ou ainda um filme, podem trazer ganhos significativos para o aluno, estimulando a cognição, percepção, sensibilidade, memória e senso crítico. Do modo que é necessário que o educando saiba analisar as informações imagéticas de forma crítica e saiba contextualizá-la com o conteúdo em estudo.

Mas, é função do professor explicar como as imagens podem ser representações da realidade, para que consiga compreender o que está a sua volta, criando estratégias de leitura e interpretação de imagens, reconhecendo todo o potencial que esse recurso possui.

Referências

ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENEVIDES, M. V. **Presidente, que escolhe é a gente**. Perseu, n° 3, ano 3, 2009.

BERTONCELO, E R. **“Eu quero votar para presidente”**: uma análise sobre a Campanha das Diretas. Lua Nova, São Paulo, 76: 169-196 2009.

_____. **A Campanha das Diretas e a democratização**. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, Fapesp, 2007.

BITTENCOURT, C M F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRESSER- PEREIRA, L. C. Os limites da “abertura” e a sociedade civil. In: FLEISCHER, David. **Da Distensão à Abertura**: As Eleições de 1982. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

FERNANDES, F. **A ditadura em questão**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

FLÔRES, O. **A leitura da charge**. Canoas: Ulbra, 2002.

FONSECA, S. G. A construção de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação. In: Ensino de história: sujeitos e práticas. Rio de Janeiro: Manud X: FAPERJ, 2007. (Trabalhos apresentados no **V Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História, Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas, realizado no Rio de Janeiro, de 26 a 29 de julho de 2004. p. 149 – 156

_____. A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. **Anais do I Seminário Nacional**: Cur-

rículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. de 2010.

GAWRYSZEWSKI, A. Conceito de caricatura: não tem graça nenhuma. In: **Revista Domínios da Imagem**, número 02, maio de 2008, Universidade Estadual de Londrina, 2008.

GOMES, S. N. F. **O Cavalo e a Abertura no discurso histórico da charge na imprensa teresinense (1979-1985)**. Dissertação (Mestrado em História) - UFMA. São Luís, 2016.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEMOS, R. Anistia e crise política no Brasil pós-1964. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 287-313.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

KINZO, M. D. G. A democratização brasileira um balanço do processo político desde a transição. **Em perspectiva**, 15(4), São Paulo, 2001.

MIANI, A. R. Charge: uma prática discursiva e ideológica. **XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação** – Campo Grande /MS – setembro 2001.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PAIVA, E. F. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística:** intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo. T Maringá: Eduem, 2000.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TEIXEIRA, L. G. S. **Sentidos do humor, trapaças da razão:** a charge. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

O cinema como suporte pedagógico na educação básica nas escolas municipais de Blumenau/SC

Rafael Jose Bona⁶⁸
Vanessa de Borba⁶⁹

1 Introdução

Os filmes cinematográficos encantam seus espectadores há muitas décadas. Assim, como são vistos como forma de entreter, também, podem se tornar um subsídio educativo, ao instigar discussões, formar opiniões, entre outras coisas, dentro dos diversos espaços da sala de aula da Educação Básica à Superior. Bettoni (2011) comenta que a promoção da educação a partir do cinema, se reflete na potencialização do espectador como sujeito. O autor, ainda, ressalta que “só se aprende a ver cinema vendo. Mas diante da importância da imagem na nossa sociedade, é preciso ir além do ver e conferir sentido à experiência do cinema” (*id.*, p. 156). Ou

⁶⁸ Doutor em Comunicação e Linguagens (UTP) e Mestre em Educação (FURB). Docente da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: bona.professor@gmail.com

⁶⁹ Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/FURB, por meio do curso de graduação em Publicidade e Propaganda (FURB). E-mail: vanessa.borba@hotmail.com

seja, é possível usarmos a “realidade”, exposta no cinema, como algo que nos ajude a compreender o mundo como sujeitos críticos e pensantes.

A presente pesquisa surge da necessidade em descobrir de que forma os professores das escolas da rede pública municipal de ensino de Blumenau, se utilizam de obras audiovisuais em suas aulas (especificamente o cinema, no que diz respeito as cenas de filmes ou películas completas), pensando em como estas obras são relacionadas com o conteúdo das disciplinas lecionadas. Blumenau é um município localizado na região do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina, e atualmente possui uma população estimada em quase 348.513 habitantes, de acordo com dados publicados pelo IBGE (2018).

Espera-se que o concernente estudo possa suscitar reflexões em pesquisas posteriores, ao passo em que se realize uma avaliação crítica do que está sendo utilizado no processo de ensino e aprendizagem nos primeiros anos da educação escolar. A pesquisa torna-se importante para a comunidade local, pois trabalha-se com a educação de um público (crianças) em fase de aprendizagem inicial e são discutidos pontos pertinentes nas aulas preparadas pelos professores.

Algumas iniciativas, por parte de docentes, promovem determinadas exposições e discussões de filmes com estudantes e professores do Ensino Fundamental, e contribuem na construção de uma valorização cultural do cinema nas escolas (DUARTE, 2002). Foi dentro deste contexto que se pensou na possibilidade em estudar o que se utiliza de cinema nas escolas, a partir do relato dos professores.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, foi identificar e analisar como os professores da Rede Municipal de Ensino do município de Blumenau/SC, exploram o cinema em suas práticas didáticas. Objetivos específicos: (1) verificar como cinema está sendo explorado em sala de aula; (2) analisar quais são os objetivos propostos da exibição dos filmes e/ou trechos deles com o contexto da matéria lecionada; (3) analisar como estão sendo as avaliações realizadas por meio do cinema como suporte pedagógico.

Esta pesquisa se classifica como de cunho exploratório com estudo de caso. A pesquisa exploratória, conforme Gil (2002), é aquela que tem como objetivo proporcionar maior proximidade com o problema. O planejamento da pesquisa possibilitou a consideração de vários aspectos relativos ao tema estudado. Essas considerações vêm ao encontro da proposta de Gil, quando diz que a maioria das pesquisas exploratórias envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com atores sociais relacionados ao objeto de estudo e a análise dos dados. As entrevistas se enquadram na modalidade pesquisa de opinião, pois, segundo Duarte (2009), possibilita que o pesquisador venha a interagir com um conjunto de ferramentas para o levantamento de informações. Além disso, realiza-se a análise dos dados coletados por meio de questionário com respostas abertas e fechadas.

Os principais autores que conduziram a construção da fundamentação teórica e a elaboração do questionário de entrevistas foram: Alves (2001) e Napolitano (2004). Faz-se uso também de outros autores da área, como Modro (2005; 2006), Saliba (2003), Moraes (2004) e Setton (2004), entre outros.

2 Cinema e educação

Apesar do cinema ser centenário, ele atua de forma eficiente, mesmo quando não utilizado apenas para entretenimento, considerando que vivemos numa sociedade imagética, ou seja, o que é visualizado é lembrado com mais facilidade do que é ouvido (MODRO, 2006).

Além do mais, o desenvolvimento da criança está dividido em duas fases – dos cinco aos sete anos e dos oito aos dez anos – momento no qual a criança inicia seu contato maior com a escrita; portanto, o cinema pode influenciar de modo positivo na educação escolar. Segundo Napolitano (2004, p. 15), “uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação escolar é a ideia de que o filme ‘ilustra’ e ‘motiva’ alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura”. Além de que os estudantes que assistem filmes podem ter mais facilidade em elaborar textos, descrever situações e aprimorar suas capacidades/habilidades críticas.

De acordo com Alves (2001), o cinema é um recurso que permite incentivar os alunos em sua capacidade crítica, além de

possibilitar que eles se expressem, oralmente, quando motivados a discutir sobre filmes e temas apresentados, dando a eles a oportunidade de argumentar com o professor e seus colegas.

A organização inglesa, *Film Education*, considera o uso de filmes vantajoso nas séries iniciais da criança, pois desenvolve habilidades de assimilação das imagens em movimento, além de estimular a criança a imaginar o que ocorrerá com a história ao desenrolar do filme. Entretanto, aponta que a utilização do filme deve ser pensada de acordo com a faixa etária e a série escolar dos estudantes que irão assisti-lo. Há de se respeitar, também, os valores os religiosos e culturais que esses alunos possuem (NAPOLITANO, 2004).

A reação dos estudantes é um fator importante a ser considerado no momento em que se inclui o cinema em sala de aula, por mais que aquele momento tenha sido planejado cuidadosamente pelo professor; ali há crianças que já possuem um senso crítico, e nesse momento, além de dar o direcionamento na discussão sobre o tema apresentado, o professor precisa respeitar a individualidade de seus alunos, pois, conforme Alves (2001, p. 123), “a aula é o lugar do diálogo, da comunicação entre os seres envolvidos nela”.

Nessa fase a criança ainda não tem a diferenciação do que é mundo “real” e fantasia. Portanto é necessário cuidar com o que será assistido. Segundo Napolitano (2004), é papel do professor direcionar essa assimilação, sem que haja interferências no mundo de fantasias da criança. É necessário que o professor escolha o filme a ser exibido de acordo com a mensagem que deseja discutir com a sua turma – e não apenas com o objetivo de entreter as crianças e lhes proporcionar uma aula diferente e divertida.

Em pesquisa realizada com docentes de Sociologia da Rede Pública de Ensino da cidade de Campinas/SP, Alves (2001), constatou que alguns professores se preocupam em mostrar que o cinema não é utilizado para entreter ou distrair estudantes em sala de aula, apesar de acreditarem que essa é uma forma de tentar chamar a atenção de alunos falantes, distraídos ou desinteressados, para interagirem de forma correta com seus colegas no momento de explorar um assunto a ser estudado.

É importante que haja um planejamento, com antecedência, para a exibição aos estudantes: checagem do estado dos equipamentos, local adequado para a exibição do filme, bem como o tempo disponibilizado ao professor. Conforme Alves (2001), o professor precisa saber escolher o filme de acordo com o objetivo que pretende alcançar e, mais importante ainda, saber conduzir os estudantes de forma que eles entendam como devem analisar o conteúdo transmitido.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2004, p. 11).

Conforme Alves (2001), a estrutura tecnológica para a utilização de um filme de forma educativa não é aproveitada quando não há um professor com conhecimentos básicos para lidar com a situação como um todo. Não é necessário apenas que o filme escolhido tenha um tema apropriado ao nível dos estudantes, pois como Modro (2005, p. 12) ressalta “o professor ainda é o principal elemento numa sala de aula, e os recursos de que pode dispor devem ser auxiliares, e nunca substitutos”.

Para auxiliar professores na seleção de um filme, Napolitano (2004), cita questões básicas que auxiliam nessa escolha, como por exemplo, o objetivo didático pedagógico da atividade e do filme em questão; se o filme é adequado à faixa etária dos estudantes; se deve ser exibido em sua totalidade ou apenas algumas cenas pontuais; e se os estudantes selecionados já assistiram a filmes semelhantes ao proposto. Essa última informação o professor pode obter por meio de conversas informais com a turma no qual pretende realizar a exibição.

É importante que o professor tenha alguns conhecimentos básicos de elementos da linguagem cinematográfica, para acrescentar qualidade ao trabalho, pois conforme citado por Napolitano (2004, p. 57), “boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos

filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la”.

Uma das barreiras em utilizar o cinema na sala de aula não está somente no despreparo de escolas quanto à sua estrutura e disponibilidade de equipamentos. Está na falta de apoio e incentivo por parte da direção, que não possui em sua proposta pedagógica o auxílio aos professores nesse tipo de atividade (ALVES, 2001).

Sabemos que o cinema tem sido utilizado com frequência em salas de aula, porém, é preciso que seja utilizado com cautela para que essa não seja a única forma de interação entre os estudantes. Modro (2006) menciona ainda que o professor não deve utilizar esse tipo de recurso diversas vezes com a mesma turma, somente porque deu certo em determinada experiência. O que era novidade e bem aceita pelos alunos pode tornar a aula monótona e desinteressante.

Cabe destacar, conforme Moraes (2004), que a utilização do cinema na sala de aula veio justamente para suprir a necessidade de inovação, pois o cinema traz renovação para a educação e mostra aos estudantes que há outras formas de aprender e adquirir conhecimento, demonstrando que a narrativa fílmica possui conteúdo extremamente aproveitável.

Setton (2004), define muito bem ao dizer que o cinema é fonte de informações e registros históricos que apontam caminhos para que as pessoas construam suas identidades.

3 Procedimentos metodológicos e análise

Com o intuito de analisar a utilização do cinema em sala de aula na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da cidade de Blumenau, foram entrevistados 17 professores que integram o ensino público da referida cidade. Os professores participantes fazem parte do quadro docente de quatro escolas básicas municipais, escolhidas aleatoriamente dentro do universo da pesquisa: Escola Machado de Assis, Escola Vidal Ramos, Escola Francisco Lanser e Escola Pedro II. A escolha destas escolas se deu de forma não probabilística por julgamento.

Os professores foram convidados a responder um questionário, entre o intervalo de aulas, com nove perguntas abertas, para

que pudessem relatar as experiências vividas em sala quando da utilização de filmes como material adicional do conteúdo programático de suas turmas. Além de conhecer a forma que esses professores desenvolvem a escolha do filme a ser exibido aos estudantes, também, foi investigado de que modo o tema em questão é discutido, bem como as principais dificuldades encontradas quando optam em utilizar esse recurso.

As respostas desse questionário nos permitiram analisar a importância desse recurso visual nas escolas, além da compreensão referente ao importante papel do professor em direcionar seus estudantes nas atividades decorrentes de exibições filmicas. A pergunta inicial do questionário estava relacionada ao uso do cinema na aprendizagem dos alunos, sendo que todos os professores participantes responderam que utilizam filmes no contexto escolar – o que inclui a exibição de filmes inteiros ou apenas trechos – e apenas um dos professores mencionou que raramente utilizava. Quando questionados sobre a exibição ocorrer em sala ou solicitado como tarefa, todos os professores, sem exceção, mencionaram que o filme é exibido em sala.

Uma das questões mais importantes, questionada aos professores, relaciona-se a forma com que os filmes são escolhidos, o que é levado em consideração no momento de selecionar o que será apresentado aos alunos. A maioria dos professores mencionou que procuram optar por filmes que possuam relação com o conteúdo trabalhado em sala, para auxiliar e acrescentar informações. Há também os professores que usam os filmes, além de agregar conteúdo das suas disciplinas, também, como forma de lazer.

Um dos professores, inclusive, utiliza o termo “cineminha”. Esses momentos de lazer ocorrem, geralmente, em datas especiais como, por exemplo, no dia das crianças, final do ano letivo – como citado por um dos docentes – como forma de presentear-los por bom comportamento em sala, ou na realização de alguma atividade. Nesses casos, os professores permitem que os estudantes, em comum acordo, escolham o filme a ser exibido, respeitando sempre a classificação indicativa. Mais uma vez entramos na questão de que se tratam de crianças, que ainda enxergam o cinema apenas como diversão e, nesse caso, o filme funciona como recompensa, pois ela faz a ligação de que ao seguir as regras e atender aos pedidos de

seus professores podem ter um momento de lazer mesmo estando na escola.

Cabe ressaltar a experiência vivida, por uma das professoras entrevistadas, com uma de suas turmas. Ela relata que teve problemas relacionados com respeito e companheirismo desses alunos e, nesse caso, optou por exibir um filme em sala que tratasse desses ensinamentos, ilustrando a importância do bom relacionamento, ressignificando a narrativa em relação aos ensinamentos morais.

A imagem é melhor compreendida e absorvida pela criança e, nesse contexto, o filme é um grande aliado quando há necessidade de transmitir ensinamentos morais a elas. As crianças memorizam com grande facilidade tudo o que veem e ouvem, portanto, quando há uma história com personagens envolventes, ela vai apropriar-se daquilo como um exemplo a ser seguido. Por esse motivo, mais uma vez destacamos a importância em saber escolher o que será disponibilizado.

Todos os professores, de certa forma, fazem algum tipo de atividade após a apresentação do filme. As atividades são variadas: resumo do filme, elaboração de cartazes, desenhos das partes mais importantes, questionários ou apenas discussões. A maioria deles opta por discussão em grupo, no qual formam uma grande roda e discutem as cenas mais importantes da obra, e as que mais chamaram a atenção dos estudantes. É nesse momento em que os professores conseguem analisar se o conteúdo foi compreendido pelos alunos e sanar as dúvidas que possam surgir. Essas atividades de discussões, para a grande parte dos professores, não são utilizadas como forma de avaliação em relação as notas, mas sim, como forma de avaliar a percepção dos alunos e o senso crítico.

Os professores foram questionados quanto à aceitação, por parte dos seus estudantes, quando informados que irão assistir um filme, sendo que após a exibição desenvolverão alguma atividade. O maior número de alunos tem uma boa aceitação – apenas uma pequena parte não gosta e fica retraída ao saber que terá que debater a narrativa cinematográfica.

Ao serem questionados a respeito dos critérios adotados para a escolha do filme a ser trabalhado, todos os professores se preocupam em adequá-lo à faixa etária das crianças. Além, é claro, de

conter uma mensagem relacionada ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala, ou com ensinamentos morais, conforme citado anteriormente. Alguns professores mencionaram, ainda, que se preocupam com a duração do filme, para que não ocorra a interrupção da apresentação, devido ao horário da aula.

Um ponto mencionado, por alguns professores, foi a questão da forma na qual o assunto é abordado no filme. É preciso lembrar que, acima de tudo, é necessário respeitar também o nível intelectual da criança e o meio social em que vivem, pois tratam-se de diversos tipos de famílias, com valores, crenças e estilos diferentes. Uma das professoras ressalta uma situação muito importante: o acesso às informações que a criança tem, visto que estamos falando de grupos familiares de diferentes níveis sociais e, na maioria das vezes, sabemos que muitos pais direcionam a ampliação dos conhecimentos da criança, exclusivamente, para o contexto escolar.

De acordo com os relatos, em alguns casos os estudantes não entenderam a mensagem do filme. Nesse momento, os professores percebem que o problema está nos níveis de compreensão da criança e mencionam que sempre, após a exibição, realiza-se um resumo das mensagens que o mesmo transmite e justamente optam, na maioria, por discussão em sala para que possam perceber o desenvolvimento do senso crítico e da percepção, esclarecendo o que pode ter sido entendido pelas crianças de forma distorcida – em que se respeita a opinião de todos.

Os benefícios percebidos pelos professores estão relacionados tanto à integração e interação dos estudantes, quanto a ilustrar e ampliar seus conhecimentos em todos os aspectos. Para eles os filmes incentivam a socialização e a discussão, e auxiliam os alunos à explorarem seu senso crítico e percepção. Inclusive, por esses motivos mencionados, o professor tem um papel importante de orientar e dar sentido correto ao conteúdo do filme exibido e deixar claro a importância do entendimento da mensagem que o mesmo transmite, visto que se tratam de crianças, que ainda enxergam filmes como lazer ou uma simples brincadeira. Por esse motivo, percebemos que todos os professores trabalham com discussão após a exibição do filme. A maior parte deles opta, além da discussão, por fazer alguma outra atividade ligada ao conteúdo trabalhado e de acordo com a mensagem.

As dificuldades apontadas pela maioria dos professores Blumenauenses em utilizar o cinema como recurso didático é com relação a disponibilidade dos equipamentos, filmes com temas adequados ao conteúdo, classificação indicativa, espaço físico adequado e a falta de interesse dos estudantes por determinadas temáticas.

As escolas que participaram da presente pesquisa possuem equipamentos necessários para que filmes sejam exibidos durante o horário das aulas, no entanto, a quantidade disponível, ainda, não é suficiente para que esse recurso seja utilizado com mais frequência, pois geralmente há apenas um aparelho de DVD. A escolha de filmes é prejudicada também, pois, além de haver poucos filmes voltados aos conteúdos didáticos, não há auxílio aos professores nesse sentido. Eles mesmos precisam buscar o tipo de material que esteja de acordo com seu conteúdo programático e a faixa etária dos seus estudantes. E é devido à falta de conteúdo didático em filmes que ocorre a falta de interesse dos alunos, pois, muitas vezes, o filme pode ser longo demais ou com linguagem mais técnica, o que dificulta o entendimento, e conseqüentemente se torna desinteressante aos olhos das crianças.

Os professores foram questionados em decorrência de uma possível facilitação referente ao entendimento de determinados assuntos pelos estudantes – 16 deles responderam que sim, que o filme atua de forma positiva como recurso didático. Apenas um dos professores respondeu que nem sempre facilita, pois acha que depende do assunto que será abordado. A maioria menciona que acredita que esse recurso auxilia na formação de conceitos, em explorar os sentidos da criança (visão e audição).

No caso da visão, o trabalho com as imagens facilita o trabalho de compreensão, possibilita o conhecimento de uma situação prática do que fora abordado na teoria, além de diversificar as formas de aprendizagem, sair da rotina e tornar, assim, a aula mais prazerosa. Nesse sentido, Bettoni comenta que:

O audiovisual não deve ser usado nas escolas apenas como um recurso para elucidar temas específicos nas disciplinas, mas também como experiência instauradora de sentido, como modo de expressão de si, como instrumento de comunicação, como meio de obter

conhecimentos, ou seja, é preciso encarar o cinema como fonte de informação e formação humana (BETTONI, 2011, p. 147).

A pergunta final do questionário foi atinente as dificuldades dos estudantes de entenderem a mensagem do filme apresentado e de que forma os alunos foram auxiliados para conseguir compreender o objetivo. A resposta de cinco dos dezessete professores foi de que seus estudantes nunca tiveram esse tipo de dificuldade, no entanto, a maioria deles já passou por esse tipo de situação. A melhor forma encontrada para sanar as dúvidas e ajudá-los a compreender a mensagem foi a discussão em grupo, no qual os próprios estudantes ajudam os colegas que tiveram dificuldades a entender o objetivo. Alguns professores optam por reprisar cenas específicas do filme, apontando os objetivos aos seus alunos.

Para definir a importância da utilização do cinema como recurso didático, podemos utilizar a resposta de uma das professoras participantes da referida pesquisa, quando questionada sobre a relação que os filmes têm com a disciplina: *“De alguma forma (formal ou informal) o vídeo acrescenta algo na disciplina. A própria socialização do tema auxilia na verbalização e construção conceitual, ajudando na interpretação de questões e textos”*.

4 Considerações Finais

Por meio da pesquisa foi possível observar a forma na qual o cinema é utilizado em sala de aula pelos professores da rede municipal de ensino da cidade de Blumenau para estudantes da educação básica, além de tornar possível a reflexão em torno das estratégias utilizadas, por meio das exibições filmicas, auxiliando na aprendizagem de forma prática e contribuindo na assimilação das crianças em relação ao conteúdo das disciplinas trabalhadas em sala. Segundo Moraes (2004, p. 54), “o uso de filmes na escola tem sido realizado segundo a necessidade de inovação dos recursos didáticos, e o filme como objeto de análise e portanto, como reflexão da realidade”.

O cinema tem sido utilizado pelos professores como recurso didático adicional ao conteúdo trabalhado em sala. Todos os entrevistados acreditam que os filmes ajudam, e muito, seus estudantes a compreenderem as mensagens que querem transmitir e se preocupam na escolha do filme. Mesmo quando é exibido um filme ape-

nas por lazer, não é deixado para trás a questão da faixa etária e da mensagem que este deseja transmitir.

De alguma forma, os filmes são utilizados para mostrar situações positivas, divertidas, que possam entreter os alunos, ao passo em que comunicam algum ensinamento, seja ele de cunho educativo, no sentido de conteúdo escolar ou moral. Conseguimos identificar também a forma como esses estudantes são avaliados. Nesse momento, os professores exploram e incentivam os alunos a contribuírem com opiniões, por intermédio de debates instigados pelas cinematografias.

Ao se analisar todas as questões levantadas na presente pesquisa é notório que a utilização de filmes em sala de aula auxilia de forma extremamente positiva no desenvolvimento escolar dos estudantes e isso vem ao encontro de Setton (2004, p. 67), ao suscitar que os filmes “como fonte de informação, como registro de uma época e história, bem como, em muitos momentos, servindo como instrumento ideológico que ajuda na construção das identidades individuais e coletivas” se tornam importantes no processo de ensino e aprendizagem. Esse recurso audiovisual permite que o estudante conheça de forma prática o que é passado teoricamente pelos professores, auxiliam na fixação do conteúdo da disciplina, além de permitir que a criança comece a trabalhar o senso de percepção.

A partir desta pesquisa deixa-se como sugestão outros estudos na área, como por exemplo: estudar a opinião dos estudantes em relação ao uso do cinema nas salas de aula ou, ainda, traçar um perfil dos gêneros dos filmes exibidos. Encerra-se, portanto, este estudo com as palavras de Duarte (2002, p. 90), quando diz que “o cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas”.

Referências

ALVES, M. A. **Filmes na escola:** uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de sociologia do ensino médio. Dissertação de Mes-

trado em Educação, da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001.

BETTONI, R. Para além do uso do cinema na educação: relato de metodologia de trabalho interdisciplinar com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental. **Trama Interdisciplinar**, v. 2, n. 1, p. 144-160, 2011.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, M. Y. M. Estudo de caso. In.: DUARTE, J. BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>, acesso: 13 abr. 2018.

MODRO, N. R. **Cineducação: usando o cinema em sala de aula**. Joinville: Casamarca, 2005.

_____. **Cineducação 2: usando o cinema em sala de aula**. Joinville: Ed. da Univille, 2006.

MORAES, A. C. A escola vista pelo cinema: uma proposta de pesquisa. In: SETTON, M. G. J., (Org). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SALIBA, M. E. F. **Cinema contra cinema**: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931). São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

SETTON, M. G. J. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: SETTON, M. G. J., (Org). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

Capítulo

16

A abordagem social da telenovela como elemento motivador da cidadania crítica no ambiente escolar

Rondinele Aparecido Ribeiro⁷⁰

Eduardo Dias da Silva⁷¹

1 Introdução

Este trabalho visa conferir à telenovela, gênero mais importante da indústria televisiva brasileira, o *status* de narrativa acerca do país, conforme os postulados de Lopes (2009) e avançando também na tese de que, ao longo de sua trajetória, esse gênero se reconfigurou de tal forma que passou a tratar de temáticas mais relevantes ao povo brasileiro. Por esse motivo, é possível sustentar o pressuposto de que telenovela apresenta um grande potencial educativo e emancipador para uma cidadania crítica, todavia constata-

⁷⁰ Mestrando em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis), com o foco em Literatura e Estudos Culturais. Pesquisador no GP Cultura Popular e Tradição Oral: Vertentes. Especialista em Cultura, Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Contato: rondinele-ribeiro@bol.com.br

⁷¹ Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Educação Básica na Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROL e GIEL. Contato: edu_france2004@yahoo.fr

se uma omissão dos ambientes escolares em utilizar esse gênero como ferramenta pedagógica motivadora da cidadania crítica. Assim, esse trabalho se presta a oferecer e a apontar os méritos das narrativas televisivas, como também de elucidar esse gênero como um produto de ficção seriada midiática que contém dispositivos comunicativos na estimulação do senso de cidadania crítica dos alunos na educação básica.

O momento atual é marcado cada vez mais pelo emprego das mídias nas relações interpessoais, que passam a exercer além de fascínio e sedução, o papel de grande fornecedora de referências para os receptores. Como componente da cultura de mídia, a telenovela constituiu-se pelo caráter onipresente no cotidiano do brasileiro. Herdeira da narrativa folhetinesca, do melodrama, da *soap opera* e da radionovela, sua transmissão no país é uma constante desde a implantação da televisão nos anos de 1951.

Vale acrescentar, todavia, que mesmo tendo sua gênese atrelada a dos gêneros mencionados, passou por várias transformações, sobretudo, porque incorporou novas tecnologias e consolidou-se como gênero de grande aceitação popular devido à maneira como passou a explorar suas narrativas cada vez mais próximas do cotidiano dos receptores. Essa aclimatação do gênero ao solo brasileiro permite concluir que, na atualidade, a telenovela apresenta em sua estrutura características diferentes daquelas empregadas nas produções iniciais marcadas por uma forte improvisação (no que tange ao seu modo de produção) e pela extensa carga melodramática (no que tange ao seu conteúdo).

Hoje, esse produto midiático ocupa papel fundamental na sociedade brasileira, seja porque é responsável pelo lucro obtido pelas redes de comunicação ou pelo fato de ter superado o forte preconceito com que o meio acadêmico o concebeu em sua origem. Assim, pode-se perfeitamente compreender que suas características melodramáticas foram conjugadas com uma linguagem própria notoriamente naturalista, segundo definição de Lopes (2003; 2009; 2014), o que propiciou contextualizar e representar os confrontos e problemas da sociedade, permitindo, então, defender a tese de que tal produto televisivo pode ser compreendido como uma produção complexa e dinâmica.

Dessa forma, pode-se afirmar que a novela, na sociedade midiática, é um gênero de extrema importância para a compreensão do papel que a mídia ocupa ao se apropriar de temáticas sociais e veiculá-las para seu público alvo. Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LBDEN, 1996), uma das legislações norteadoras da Educação brasileira, elenca como um dos objetivos da prática educativa o despertar de uma consciência crítica e a formação da cidadania no educando. Pois, a educação escolar, de caráter obrigatório, prevista nas leis de ensino vigentes, deve, de acordo com Silva (2017) e Lopes (2005):

a) caracterizar-se como processo de desenvolvimento do indivíduo – dinâmico, em permanente transformação e atualização – identificando, portanto, um modelo educacional não fechado, receptivo às mudanças que ocorrem na sociedade e que, conseqüentemente, se refletem na escola (microsistema) e nela interferem; b) propor o conhecimento como processo de aproximações e produto de construções sucessivas, a partir da realidade, como resultado do diálogo permanente estabelecido entre os sujeitos, em razão do objeto de aprendizagem, numa ação contínua de troca e ampliação dos saberes. Isto significa que não há conhecimento acabado, pronto e que sempre, ao longo da vida, da qual o tempo escolar é apenas um dos segmentos, o homem tem oportunidades variadas de realizar aprendizagens que se expandem e que se completam, tendo o real como base a partir do qual as aprendizagens acontecem e o diálogo como estratégia principal de sustentação dessas aprendizagens; c) preocupar-se em colocar o professor na obrigação de romper com o papel que, tradicionalmente, tem assumido – de reprodutor de conhecimento – levando-o a uma nova postura de agilizador da produção de conhecimento em parceria com seus alunos e a comunidade, na construção coletiva do saber, o que se traduz pelo processo de ajuda mútua que deve estabelecer-se entre professor e aluno; d) entender e colocar o aluno como centro do processo educativo, transformando-o, efetivamente, em sujeito do conhecimento construído/ produzido, sendo aquele que, com o apoio do professor, aporta novos saberes aos que já detém, invalidando a ideia de que o aluno aprende porque o professor ensina (LOPES, 2005, p. 185-186).

Dessa forma, pela facilidade de circulação e pela possibilidade de temas mobilizados pelo gênero telenovela na sociedade, acredita-se que a teleficção tenha grandes potencialidades para ser utilizada em sala de aula, embora a tradição escolar tenha destinado ao gênero o posto de uma produção desqualificada, o que pode se verificar facilmente na ausência desse tema em trabalhos acadêmicos da área, bem como em livros didáticos.

Assim, o presente artigo concebe a telenovela como uma narrativa sobre o país marcada cada vez mais pelo emprego de elementos dialógicos com a sociedade, aqui entendidos como recurso comunicativo, de acordo com postulados advindos de Lopes (2003; 2009). Este trabalho avança também na argumentação de que a telenovela, enquanto gênero mais popular da sociedade midiática brasileira, servir como fonte motivacional da cidadania crítica, uma vez que sua trajetória permite supor que o gênero ganhou espaço nos aspectos culturais do país ao tratar de temáticas atinentes ao cotidiano dos brasileiros e lhes dar visibilidade de uma maneira bastante instrutiva e, às vezes, emancipadora. Ademais, a partir da existência da sociedade midiática, é necessário compreender como se processa (ou se pode processar) a relação entre mídia e cidadania crítica como forma inicial de compreensão da passagem do telespectador ao cidadão.

2 Alguns apontamentos sobre a cultura de mídia e o gênero telenovela

Tornou-se um denominador comum nos estudos culturais asseverar que as mídias pautam o estreitar das relações humanas. Dessa forma, a ideia de que os seres humanos dependem das mídias para fins de entretenimento e comunicação baliza o início de postulações teóricas. Um dos estudiosos que comungam desse ponto de vista é Silverstone (2002). Esse defende a tese de que tornou-se impossível escapar da dependência midiática. Para ele, o ser humano criou uma profunda necessidade desse formato e já se torna quase impossível viver sem as mídias. Pois, de acordo com ele, “[a] mídia é onipresente, diária, uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea” (SILVERSTONE, 2002, p. 12, *acréscimo nosso*).

Silverstone (2002), ao se posicionar sobre a mídia, defende que ela é presença obrigatória no cotidiano das pessoas, devendo ser estudada em suas várias vertentes, tais como:

social, cultural, política e econômica do mundo moderno: pois a mídia é, se nada mais, cotidiana, uma presença constante em nossa vida diária, enquanto ligamos e desligamos, indo de um espaço, de uma conexão midiática, para outro. Do rádio para o jornal, para o telefone. Da televisão para o aparelho de som, para a Internet (SILVERSTONE, 2002, p. 20).

Kellner (2001) também nos apresenta algumas constatações acerca da mídia. De acordo com esse autor, trata-se de uma forma dominante de cultura responsável por fornecer material para criação de identidade. Dessa forma, “há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais” (KELLNER, 2001, p. 09).

Esse autor, ainda, partilha do conceito no qual a sociedade está imersa em uma verdadeira cultura de mídia, ao relatar que:

Essa cultura é constituída por sistemas de rádio e reprodução de som (discos, fitas, CDS e seus instrumentos de disseminação, como aparelhos de rádio, gravadores, etc), de filmes e seus modos de distribuição (cinemas, videocassetes, apresentação pela TV), pela imprensa, que vai de jornais a revistas; e pelo sistema de televisão, situado no cerne desse tipo de cultura. Trata-se de uma cultura da imagem, que explora a visão e a audição (KELLNER, 2001, p. 09).

Explicitando acerca das mídias, Kellner (2001) aponta que a denominada cultura de mídia está calcada em um caráter fortemente industrial, organizando-se com base no modelo de produção de massa destinado ao grande público, obedecendo a critérios específicos e comerciais. A partir do ponto de vista desse autor, podemos inferir perfeitamente que, na cultura contemporânea, a mídia fornece um amplo material que, além de estar ao serviço do entretenimento e do lazer, constitui-se como uma verdadeira forma de pedagogia cultural, uma vez que pode contribuir para legar aos receptores regras comportamentais, bem como formas de agir e de pensar,

ou ainda novas formas de sociabilidades. Enfim, essa cultura de mídia baliza o devir do ser humano contemporâneo.

A telenovela, enquanto componente de mídia, é um produto de ficção seriada que está presente no Brasil desde a implantação da televisão em meados dos anos de 1950. Recuperando sua gênese, faz-se necessário esclarecer que suas origens são bastante remotas e estão atreladas ao romance de folhetim, ao melodrama, às *soap operas* e à radionovela. Seu fundamento, de acordo com o pesquisador Sadek (2008) remonta a uma necessidade intrínseca do ser humano: o velho gosto pela narração. Por esse motivo, o autor explica que ela pode ser incluída na velha tradição de contar e de ouvir histórias. Estruturada em formato seriado, exibida em capítulos diários, tal gênero televisivo emprega em sua composição uma série de recursos herdados de suas matrizes populares.

Com o intuito de contextualizar melhor, a origem da telenovela, valemos das teorizações de Postigo (2008), ao elucidar que

É importante perceber que, antes mesmo da trajetória da novela pelas mídias radiofônicas e televisivas, este produto da indústria cultural tem suas origens bem mais remotas, ou seja, no século XIX por meio da impressão de romanescos folhetins franceses e, só no século XX, é que passa a ter características próximas do produto atual por meio das radionovelas latino-americanas (POSTIGO, 2008, p. 16).

Ainda de acordo com esse autor, a telenovela se notabiliza, sobretudo, pela técnica de empregar uma série de recursos advindos do teatro, do cinema e do rádio, o que faz com que esse gênero tão singular da indústria cultural brasileira se notabilize como um verdadeiro fenômeno de comunicação multifacetado, o que lhe acaba rendendo na área acadêmica o despertar de interesses de pesquisadores, os quais a transformam em um objeto fértil de pesquisa.

Reverberando nossas ideias, temos, também, Mogadouro (2007) ao trazer à baila sua definição de telenovela como sendo

[...] uma estrutura muito singular – sua origem é uma mescla do folhetim literário ou de jornal, radionovela, fotonovela, narrativa oral ou cordel – a ficção televisiva apoia-se na redundância e na frag-

mentação para contar histórias interligadas entre si, durante aproximadamente oito meses (tempo atual da novela brasileira do horário nobre) (MOGADOURO, 2007, p. 88).

A grande verdade é que a telenovela se constitui como o produto de mídia mais promissor da televisão brasileira. Para essa autora, a telenovela brasileira buscou formas próprias para se converter numa narrativa de cunho popular, uma vez que esse gênero se estruturou de modo a pautar as relações do cotidiano com cargas realistas com vistas à crítica social, o que serviu para a telenovela se converter num verdadeiro gênero representativo da modernidade brasileira.

A telenovela é o produto cultural mais popular e lucrativo da televisão brasileira, consumida por todas as camadas da nossa sociedade. Embora tenha sua origem numa estrutura essencialmente melodramática, esse gênero percorreu um caminho muito interessante no Brasil [...] (MOGADOURO, 2007, p. 88-89).

Ao se reportar ao gênero teleficcional, Alencar (2002) defende que essa produção se caracteriza por ser um gênero de caráter popular por excelência. Para o autor, enquanto produto de mídia, a telenovela se notabiliza por ser o gênero mais consumido pela população brasileira e o que mais agrega valores à sociedade, sendo um corpus privilegiado na atualidade, balizando questões inerente à formação e (re)construção de identidade(s). Dessa forma, a grande verdade é que essa produção ficcional midiática passou a se constituir em um precioso instrumento de integração nacional, representando papéis sociais, ligando às conquistas políticas, representando comportamentos, elucidando questões de interesse dos brasileiros e formando um painel acerca do que podemos chamar de brasilidade.

Apesar da recente presentatividade nos trabalhos acadêmicos, esse produto cultural ganha cada vez mais adeptos entre os pesquisadores interessados no estudo da teleficção como forma de interpretar e entender o país. Por conseguinte, nas palavras de Lopes (2003),

é possível afirmar que a telenovela no Brasil conquistou reconhecimento público como produto artístico e cultural e ganhou visibilidade como agente central do debate sobre a cultura brasileira e

identidade do país”. A estudiosa credita o sucesso do gênero no país, afirmando ser a telenovela um dos fenômenos de maior representação da modernidade brasileira: “Ela também pode ser considerada um dos fenômenos mais representativos da modernidade brasileira, por combinar o arcaico e o moderno, por fundir dispositivos narrativos anacrônicos e imaginários modernos [...]” (LOPES, 2003, p. 17).

Nessa perspectiva, emerge a telenovela como um gênero midiático de grande potencialidade para legar referências aos receptores, uma vez que no atual cenário complexo fortemente calcado na dependência da mídia, essa nova forma de socialização ganha protagonismo na sociedade pela capacidade de dar visibilidade às temáticas que já circulam na sociedade, mas que abordadas na teleficção criam uma verdadeira narrativa sobre o país e sobre os dilemas dos brasileiros, convertendo-se num espaço amplo e profícuo de alimentação de apropriação de saberes e de condutas para motivar e fomentar discussões sobre cidadania crítica nos ambientes escolares, mais especificamente na educação básica pública.

3 A telenovela enquanto motivadora da cidadania crítica no ambiente escolar

Estabelecidas considerações importantes acerca da cultura de mídia na sociedade contemporânea, faz-se necessário agora tecer considerações acerca da cidadania crítica com o intuito de apontar algumas questões importantes, que emergem da relação apresentada entre mídia e cidadania crítica, além de focar como a telenovela pode se efetivar como um gênero capaz de balizar esse construto em tela como propulsora de temas no ambiente escolar.

As discussões sobre o tema cidadania crítica têm sido elaboradas em proporções cada vez maiores, nos mais diversos segmentos da sociedade. Seja em relação ao poder político, ou nos meios de comunicação. Em uma acepção usual, esse vocábulo mantém uma relação direta com o exercício de votar e de ser votado. Assim, para um leigo, tal vocábulo apresenta conteúdo ligado diretamente à eleição.

Por sua vez, tal conceito é bem mais abrangente constituindo-se um direito intrínseco ao ser humano, o qual permite a convivência em sociedade. Ademais, significa reconhecer-se como um ser

livre apto a direcionar a própria vida com potencialidades para se expressar livremente e engajar-se na luta por valores.

Na educação básica, por sua vez, os conteúdos estruturantes devem privilegiar à formação integral dos alunos. Dessa forma, é necessário ressignificar práticas pedagógicas, uma vez que o modelo tradicional não cumpre mais tão bem o seu papel social. Gómez (2014, p. 94), ao ampliar os debates acerca da cidadania crítica, explique que o vocábulo, inicialmente, era visto como sinônimo de direitos e obrigações. De acordo com esse autor, trata-se de um tema em ampla reconfiguração no atual cenário complexo, multifacetado e descentralizado da pós-modernidade.

Orozco Gómez (2014) acrescenta que o tema passa por uma renovação de significados devido à condição comunicativa na qual a sociedade está imersa. Se antes, a cidadania crítica estava estruturada em torno do local e do nacional, agora “erige em função do mundo” (OROZCO GÓMES, 2014, p. 94). Na sequência, ele ainda explica que “por condição comunicativa, entende-se aqui precisamente o fato inescapável da múltipla interação entre audiências – usuários e telas” (OROZCO GÓMES, 2014, p. 94).

Ao traçar um conceito para cidadania crítica, devemos perceber que sua definição está atrelada ao direito de se comunicar, bem como de ter livre acesso às informações, todavia, na prática, tais direitos não são conhecidos da maioria da população, como bem demonstrados por Guareschi e Biz (2005) na obra *Mídia, Educação e Cidadania*. Esses autores apresentaram dados de uma pesquisa que constatou que 97% dos entrevistados desconheciam a existência dos direitos de informação e da livre expressão. Ao justificarem os motivos pelos quais direitos fundamentais são desconhecidos de grande parcela da população, os estudiosos apontaram graves falhas da mídia e das instituições ligadas à educação básica.

Ao contextualizarem sobre a importância da cidadania crítica, Guareschi e Biz (2005) e Guareschi (2009) esclarecem que ela deve ser “[...] entendida não como um estado natural, mas uma conquista e compromisso histórico, com destaque para a participação no processo de decisões que são retomados na construção de uma nação” (GUARESCHI; BIZ, 2005, p. 33). Em um país marcado por grandes contrastes socioeconômicos e por grande dimensão territorial, a mídia é a forma mais eficaz de se obter acesso à informação, de

lazer, podendo constituir-se em um espaço amplo de debates, reflexão e aprendizagem para milhões de brasileiros. Pois,

E nessa permanente reconstituição, a comunicação midiática e a digital são, juntamente com os canais ou veículos, as mediações – chave de sua própria construção. O mundo está nas telas. Nelas se percebem e a partir daí se imaginam os outros vários mundos (OROZCO GÓMES, 2014, p. 94-95).

A partir das constatações desse autor, percebemos que, no Brasil, a telenovela, gênero midiático de grande importância para o cenário cultural foi desprezada pela crítica acadêmica e por estudiosos, em geral. Somente com o advento dos Estudos Culturais é que vislumbra-se uma outra configuração do olhar acadêmico para além do senso comum, das telenovelas como sendo um gênero evasivo e alienante. Na atualidade, apesar de algumas ideias e abordagens, o gênero telenovela ainda é negligenciado pela maioria dos educadores no ambiente escolar, que desconhecem o fato de que, enquanto espaço educativo e de transformação social, o ambiente escolar deve buscar laços entre a educação e a prática social com vistas à formação de um sujeito criativo, crítico, ético e competente.

Ao refletir sobre a temática da cidadania crítica, Covre (1995) indaga:

De que cidadania fala cada um desses grupos sociais, personagens que ocupam posições tão diferentes na sociedade? Alguns deles têm acesso a quase todos os bens e direitos; outros não, em virtude do baixo salário e do não-direito à expressão, à saúde, à educação, etc. O que é cidadania para uns e o que é para outros? É importante apreender de que cidadania se fala (COVRE, 1995, p. 08).

As indagações da estudiosa são de extrema importância porque possibilitam uma séria reflexão sobre a efetividade da cidadania crítica no país, permitindo se constatar que o Brasil continua sendo marcado por grandes desigualdades socioeconômicas, as quais impossibilitam a efetividade dos direitos e garantias fundamentais resguardados pela Carta Magna brasileira. Como resultado, tem-se a afronta e o desrespeito à dignidade humana, comprovando

que o exercício pleno da cidadania crítica ainda está distante da grande maioria dos brasileiros.

A agressão aos direitos humanos fundamentais e a violação das garantias cidadãs cada vez mais se exercem a partir das telas. Com base nelas se nomeia ou se oculta, exagera-se ou se descontextualizam os sujeitos sociais, os grupos e os fatos [...] (OROZCO GÓMES, 2014, p. 95).

Ainda acerca da temática referente à cidadania crítica, é importante recuperar as teorizações propostas por Tondato (2015). Para essa autora, no Brasil, conceituar cidadania crítica é uma tarefa bastante complexa, haja vista que no país a unidade básica estruturante do sujeito e da sociedade são as relações e pessoas, famílias, grupos e amigos. Dessa forma, “um indivíduo que não vive em grupo ou que não pertence a determinada classe experimenta apenas a solidão marginal com relação aos demais membros dessa comunidade” (TONDATO, 2015, p. 107).

Enquanto objeto de estudo acadêmico, a telenovela foi legitimada como campo fértil de estudo apenas nas duas últimas décadas do século XXI. Na atualidade, esse produto ficcional é encarado como o mais promissor da televisão, veículo que responde por ser a grande promotora de ficção na contemporaneidade brasileira, sendo lícito atribuir-lhe a denominação de “folhetim eletrônico”. A estudiosa Baccega (2003), ao tratar das peculiaridades das narrativas televisivas, preconiza que a televisão e a telenovela caracterizam-se pela linguagem narrativa.

A autora salienta que esse meio de comunicação apresenta-se como uma *pessoa*, tendo em vista que:

É esse seu jeito de "contar histórias" que faz com que ela [a televisão] atue como se fosse uma "pessoa" de nossas relações. Ela sempre narra "casos" que aconteceram aqui e acolá, construindo uma história sem fim (como as Mil e Uma Noites?), caracterizando "uma conversação em andamento dentro de uma comunidade local, nacional ou internacional onde as últimas notícias, dramas, esportes e modas são nada mais do que o último episódio de uma história

cultural contínua (BACCEGA, 2003, p. 09) (grifos da autora, *acréscimos nossos*).

A partir das ideias da autora, podemos elucubrar que a televisão cumpre um novo papel de legar e promover o acesso à ficção, haja vista se converter em um veículo capaz de materializar as referências histórico-sociais do indivíduo e catapultá-las em suas narrativas repletas de significados e símbolos que acabam por envolver o ser humano na urdidura de seu amargo dia, atualizando mitos a partir de aspectos corriqueiros, fazendo com que os telespectadores encontrem um verdadeiro significado para sua existência vital.

Se comparada à década de 1970, período em que a televisão ainda não atingia ampla cobertura nos lares brasileiros devido ao preço, a partir dos anos 80, essa situação começa a se alterar, uma vez que a televisão passa a estar presente em um número maior nas casas dos brasileiros. Assim, a partir da década de 1980, o país passou a contar com tramas que não mais ficavam tão restritas ao domínio feminino. Merece ser comentado ainda que esse produto foi se tornando uma verdadeira “vitrine cultural” com produções que passaram a empregar explicitamente a temática política representada por personagens masculinos. Tal abordagem, vale acrescentar, difere da década anterior pelo fato de o país não contar mais com a censura, o que permitiu às telenovelas do período representarem o período da ditadura de uma maneira mais livre.

Nessa década, a estrutura melodramática constitutiva do gênero foi diluída nas produções. Entre os inúmeros fatos políticos que ocorreram podem ser apontados o processo de redemocratização do país, a promulgação de uma nova Constituição pautada no Estado Democrático de Direito e anistia. Pode-se citar também a situação caótica do país no plano econômico marcado, sobretudo, por altas taxas de inflação que assombravam os brasileiros.

A televisão, como propõe Lopes (2014, p. 02), possui uma grande penetração nos lares brasileiros por ter a capacidade de criar e alimentar um verdadeiro repertório compartilhado responsável para que as pessoas indistintamente de classes sociais, gêneros, sexos e regiões se reconheçam. Esse veículo é responsável por atingir toda a sociedade. Ao levar as informações a esses grupos, “ela torna disponíveis repertórios anteriormente da alçada privilegi-

ada de certas instituições socializadoras tradicionais como a escola, a família, a igreja [...]” (LOPES, 2014, p. 03).

A autora reconhece na teleficção quatro categorias básicas: *a tematização*, *a ritualização*, *o pertencimento* e *a participação*, mostrando que o gênero, sobretudo, no Brasil ultrapassou a dimensão do lazer, a que lhe era instituída, para se tornar um componente indispensável na formação social dos gostos bem como na validação de práticas sociais institucionalizadas, como o consumo material e simbólico, além de se constituir num gênero por meio do qual os telespectadores apreendem estilos de vida, formas de conduta e de endereçamento validadas por meio de práticas e de estilos de vida.

A *tematização*, para a autora, revela-se nas dimensões “locutivas” e “ilocutivas” da comunicação. “Aqui, a ficção na televisão surge como gênero por excelência através do qual a identidade nacional é representada” (LOPES, 2014, p. 03). Pode-se perfeitamente conceber a tematização como propõe Lopes (2014) como uma dimensão do mostrar e do documentar. Nesse sentido, o texto teleficcional, ao dar visibilidade a determinados temas, exemplifica essa categorização, uma vez que tal gênero, de certa forma, define uma pauta capaz de regular a convergência entre a esfera pública e o domínio privado.

Vendo a telenovela a partir dessas categorias, pode-se dizer que durante o período de 1960 a 1980, ela se estruturou em torno de representações que compunham uma matriz imaginária capaz de sintetizar a sociedade brasileira em seu movimento modernizador” (LOPES, 2009, p. 04).

Acerca da categoria *ritualização*, a autora aponta características presentes na televisão capazes de instituir o sentido de pertencimento.

Acresce ainda a capacidade da televisão de conectar dimensões temporais de presente, passado e futuro, por meio da comemoração e da construção de uma memória coletiva e por meio da antecipação e da construção de expectativas a respeito de eventos ou âmbitos específicos [...] (LOPES, 2014, p. 03).

A teleficção, um dos programas de maior importância da televisão brasileira estrutura-se, logo nos primeiros capítulos, em torno da eterna luta entre heroísmo e vilania e na consecução do enlace entre o casal protagonista. Depois dessa instituição, como também, apresentada por Baccega (2012, p. 1304), a trama se desenvolve de acordo com o contexto social sempre respeitando o tempo e espaço históricos da sociedade. Além dos grandes temas do cotidiano perpassarem a telenovela, ela instaura uma sensação de extensão dos dramas e vivências cotidianos. São bastante frequentes, por sinal, o entrelaçamento da ficção e da realidade.

Na telenovela, vê-se a exibição da ceia natalina no mesmo dia em que se comemora o Natal; um determinado núcleo ou personagem participa do carnaval no mesmo dia em que todo o Brasil está envolto no evento; ou, ainda, um personagem comenta um fato que está circulando na sociedade.

Por sua vez, o *pertencimento* pode ser visto como um desdobramento da ritualização, uma vez que ao entrelaçar ficção e realidade, a telenovela instaura uma projeção de onde se origina a familiaridade e, conseqüentemente, o sentido de pertencimento, capacidade de identificação com o vivido na realidade e com o exibido na representação televisual, servindo também como uma forma de situar o fictício na realidade.

Assim, a sedução e o envolvimento do público advêm das referências diretas e indiretas instauradas na teleficção para que o receptor sintam-se representado pela narrativa. Ademais, a telenovela é responsável por tornar tênue a linha que separa a ficção da realidade, ainda mais quando apresenta circuitos em torno dos quais grupos e indivíduos se projetam, posicionando-se a partir da experiência ficcional para poder repensar sua própria experiência enquanto cidadão.

Lopes (2014) explica que a telenovela é um produto tão visto quanto falado, haja vista que seus significados resultam tanto da narrativa exibida quanto pelas narrativas produzidas pela sociedade. “As pessoas, independentemente de classe, sexo, idade ou região acabam participando do território de circulação dos sentidos das novelas, formado por inúmeros circuitos onde são reelaborados e ressemantizados” (LOPES, 2014, p. 04).

Assim, da relação entre o ficcional e o aspecto social contido nos enredos teleficcionais, observa-se que esse gênero produz um verdadeiro fórum de debates à medida em que o ficcional transcende o seu lugar meramente fantasioso e passa a integrar a vida privada e a esfera pública. Sobre essa particularidade da telenovela, Baccega (2003) argumenta que se trata de um produto transclassista, haja vista que “toda a sociedade, com maior, menor ou sem escolaridade, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, residentes nas mais diferentes regiões do país discutem a temática social pautada pela telenovela” (BACCCEGA, 2003, p. 08).

Os meios de comunicação em geral, também sofrem influência do gênero já que destinam em sua pauta um espaço para tratar acerca das temáticas veiculadas pela telenovela. Como exemplo, pode-se citar a telenovela *A Força do Querer* veiculada pela Rede Globo no horário das 21 horas. A telenovela escrita por Glória Perez, escritora reconhecida por incluir em suas telenovelas temáticas socioculturais, tratou de uma série de temas polêmicos, tais como a transexualidade, o tráfico de drogas, o vício em jogos de azar, o feminismo, homofobia e a rejeição. Os dramas vivenciados pelas personagens foram discutidos, em diversas ocasiões, na pauta de outros programas de telejornalismo da Rede Globo (isso sem falar nos programas voltados para o resumo e debate de telenovelas exibidos em outras emissoras).

No Fantástico, por exemplo, foram exibidas reportagens sobre o vício em jogos, sobre as questões de gênero, sobre tráfico de drogas. No programa que antecedeu à exibição do último capítulo da telenovela, o programa promoveu um encontro entre personagens e telespectadores para saber qual destino o público daria às personagens. Outro exemplo que comprova a particularidade de que a telenovela é um gênero amplamente discutido na sociedade pode ser visto no programa jornalístico *Globo Repórter*, que também pautou sua programação a partir dos conteúdos retratados pela telenovela. Exibido no dia 20 de outubro, logo após o último capítulo do programa revelou os bastidores e os segredos da telenovela de maior audiência no país nos últimos quatro anos. A partir dos exemplos citados, percebe-se na telenovela uma experiência de sociabilidade pela capacidade que o gênero tem em acionar mecanismos de conversação, de compartilhamento e de participação, ainda que de forma imaginária.

Ampliando as categorizações propostas por Lopes (2009; 2014), o artigo avança na última categoria apontada pela autora: *a participação*, categoria entendida pela autora como responsável pela colaboração da telenovela com o fomento e a ampliação de um debate no qual os sujeitos históricos dão visibilidades ao processo de negociação e de redefinição de identidades.

É justamente essa categorização, a qual pode ser vista como um último estágio das categorias propostas por Lopes (2014) que possibilita o envolvimento emocional do telespectador a partir da construção de uma linguagem estética capaz de refletir e de refratar a realidade com dilemas ético-morais, os quais expõem problemas e suscitam uma reação do público. Aqui, podem ser citados os dilemas envolvendo as personagens Ivana, Silvana e Fabiana, da telenovela *A Força do Querer*.

Os dramas experimentados por elas integraram o cotidiano da sociedade brasileira. Mesmo quem não assistia à telenovela, passou a acompanhar, ainda que de modo indireto, o drama enfrentado por elas: a transexualidade, o vício em jogos e o envolvimento no mundo do tráfico, o que comprova a tese proposta por Lopes (2009) de que a telenovela é tão vista quanto falada, ou seja, é um gênero que possibilita o encontro e sociabilidades, haja vista estar sempre pautando o cotidiano da sociedade, mesmo que de maneira indireta. Afinal, mesmo que não se queira acompanhar a narrativa, o telespectador a acompanha devido a gama de conteúdos gerados nos veículos noticiosos e programas jornalísticos.

Para Newcomb (1999), a ficção televisiva se constitui como um fórum eletrônico no qual diversos segmentos passam a ter acesso ou ser representados. O mesmo autor ainda fornece uma definição acerca da ficção televisiva que se associa ao aspecto eminentemente “coral” da ficção televisiva. A expressão alude ao antigo teatro grego onde “o coro expressa as ideias e emoções do grupo e está focada nas respostas convencionais, largamente compartilhadas e se apropria dos conceitos socialmente aprovados” (NEW-COMB, 1999, p. 38).

Nesse sentido, o ponto de vista ora apresentado alinha-se às definições da professora Lopes (2009), que, ao estudar a telenovela, defende a tese de que ela se constitui como recurso comunicativo:

Acreditamos que abordar a telenovela como recurso comunicativo é identificá-la como narrativa na qual dispositivos discursivos naturalistas ou documentarizantes passam a ser deliberadamente explicitados e combinados com diversificações da matriz melodramática da telenovela. Esses dispositivos se tornaram cada vez mais frequentes e têm se alargado para o conjunto das subtramas que caracterizam a telenovela, além de passarem a ser conhecidos como merchandising social (LOPES, 2009, p. 05).

Enquanto estimuladora do senso de cidadania, as narrativas realistas e naturalistas⁷² parecem ser um prolongamento do noticiário global ao incorporar em suas narrativas vários núcleos cujos dilemas marcam uma referência às problemáticas enfrentadas pelos brasileiros. Nesse sentido, tem-se uma perfeita simbiose entre o universo da realidade e da ficcionalidade. Reside, então, nesses aspectos as potencialidades desse gênero, já que pode ser um considerado um nutriente ficcional, formativo e informativo da sociedade.

A partir da inserção desse viés mais naturalista nas ficções televisivas, pode-se entender que esse vasto conjunto de referências narrativas passam a ser um nutriente na memória do receptor. Notoriamente, a telenovela é alçada ao status de objeto artístico e estético notabilizando-se como fator de humanização, posto que pode educar e edificar.

Enquanto objeto estético, propicia ao leitor entrar em contato com um mundo que não é o seu, servindo como um agente de ampliação dos horizontes de expectativas. Nesse sentido, estimula o senso crítico e o senso de cidadania, servindo como amplo espaço de reflexão por representar os conflitos humanos e torná-los próximos da sociedade.

Acreditamos que abordar a telenovela como recurso comunicativo é identificá-la como narrativa na qual dispositivos discursivos naturalistas ou documentarizantes passam a ser deliberadamente explicitados e combinados com diversificações da matriz melodramática da telenovela” (LOPES, 2014, p. 05).

⁷² Emprega-se essa nomenclatura conforme tessituras de Lopes (2014) em seu artigo *Memória e Identidade na Telenovela Brasileira*.

Acerca dessa potencialidade da narrativa teleficcional Orozco Gómez (2014) contribui:

Os modelos não apenas convidam à imitação, mas são detonadores de formações e de configurações identitárias e culturais, com e além das quais se erigem e se relacionam os cidadãos. Ali, ante a tela televisiva, se tomam posições políticas perante o acontecer local, regional ou mundial. Ali, diante de algum vídeo visto como dispositivos móveis ou em filme no cinema, se constroem os sentidos e se interpretam as imagens e os discursos políticos e econômicos em uma permanente e incessante construção simbólica da qual haurem o pensamento e a percepção. Ali, diante das telenovelas, se revolvem as paixões e afloram as emoções e se renovam ou se recclam a afetividade, a tolerância, as adoções e as dependências (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 95).

Para exemplificar, as produções novelísticas já abordaram o drama de crianças desaparecidas e a luta das mães em tentar encontrá-las (*Explode Coração*, 1995); o Movimento dos Sem-Terra e a presença de dois senadores da república em velório do senador da ficção (*O Rei do Gado*, 1996); a denúncia da exploração do trabalho infantil (*A Indomada*, 1997); o tema da AIDS (*Zazá*, 1997); a doação de medula óssea (*Laços de Família*, 2000); as drogas e o depoimento de viciados em tratamento (*O Clone*, 2001); problemas com alcoolismo e a violência doméstica (*Mulheres Apaixonadas*, 2002); a exploração sexual infantil (*América*, 2005); a violência urbana (*Páginas da Vida*, 2006); a exploração do trabalho infantil (*Avenida Brasil*, 2012); o tráfico de pessoas (*Salve Jorge*, 2012); a temática da prostituição e do consumo das drogas no mundo da moda (*Verdades Secretas*, 2015), a transexualidade, a vida no crime organizado, a traição, a compulsão por jogos, o machismo e o feminismo (*A Força do Querer*, 2017).

A narrativa televisiva é capaz de representar temáticas cada vez mais cotidianas do universo brasileiro, que muito serve como um estímulo ao senso crítico e propicia um amplo espaço de reflexão, o que Lopes (2009; 2014) define como potencialidade da telenovela constituir-se como uma *agenda setting*, justamente por servir como espaço de reflexão e por representar os conflitos humanos e torná-los próximos dos receptores e, na maioria das vezes, ser-

vindo como uma verdadeira prática de esclarecimento de condutas as quais nutrem a referência do telespectador.

Para Lopes (2014), o telespectador vive imerso numa verdadeira cultura da comunicação que está assentada na percepção que se tem sobre o outro bem como no reconhecimento do indivíduo como componente principal do agir comunicativo. Nas palavras da autora:

É dentro desse universo de sentidos que podemos conceber a institucionalização singular da telenovela brasileira na cultura e na sociedade como um recurso ou uma "alavanca" que pode ser ativada na persecução da cidadania cultural, no reconhecimento das forças cooperativas de existência bem como dos conflitos que emergem nessa caminhada (LOPES, 2014, p. 07).

Nesse sentido, as telenovelas, enquanto componente máximo da sociedade audiovisual, atuam como elemento de socialização e fonte pedagógica, sobretudo, por esclarecer condutas, legar valores e informações, comportando-se como grande fator de emancipação.

Essa condição da narrativa midiática, a qual se notabiliza por travar um diálogo amplo com a realidade faz com que ela se converta num espaço amplo e privilegiado para retratar temáticas sociais bem como ficcionalizar dramas inerentes aos brasileiros. Ademais, é essa especificidade que possibilita o surgimento de novos modos de perceber a realidade bem como servir como uma iniciativa ampla com a finalidade de informar o receptor, estimulando-o a uma reação, ou até mesmo, uma ação retratada no enredo da telenovela.

4 Considerações Finais

A temática envolvendo mídia e seus contornos acadêmicos vem sendo moldada desde o momento em que se constatou a possível influência delas na formação da subjetividade do indivíduo. Falar sobre a ascensão das mídias e de seus contornos é reportar ao seu desenvolvimento ocorrido sobretudo na década de 1940 em um contexto de rearranjo industrial.

Na atualidade, a mídia é entendida como uma forma de cultura simbólica estruturada em contextos sociais específicos notabili-

zando-se como uma forma de transmissão cultural. Enquanto objeto privilegiado de construção de uma narrativa sobre o país, a telenovela tem se constituído por tramas cada vez mais naturalistas ao explorar temáticas ligadas ao cotidiano do brasileiro. Nesse sentido, tal produto tem alcançado a aceitação das classes mais abastadas, alterando, então, sua condição inicial de produto voltado para as classes menos favorecidas.

É sabido que enquanto gênero ficcional de televisão, sua produção está entre os produtos mais rentáveis das emissoras. Sua fórmula está embasada num grande mosaico herdado de outros gêneros de cultura popular, tais como melodrama, folhetim, *soap opera* e radionovela. Sua presença no país desde a implantação da televisão faz com que se torne impossível abordar o gênero sem abordar o suporte (a televisão).

É inegável que o ideal da contemporaneidade sofre grande influência da mídia, que passa a ser a grande fornecedora de material para entretenimento e fruição. Assim, a televisão, por meio da telenovela, veicula costumes e fornece referências de vida de diversos grupos sociais, podendo atuar como uma narrativa motivadora do exercício de cidadania crítica ao promover em suas tramas situações notoriamente naturalistas. Por outro lado, no que refer-se a objeto artístico e estético, a telenovela consubstancia-se em uma narrativa capaz de materializar as referências histórico-sociais do indivíduo e catapultá-las em suas narrativas repletas de significados e símbolos que acabam por envolver o ser humano na urdidura de seu amargo dia.

Outro ponto extremamente importante reside no fato de as mídias estarem ligadas ao processo de fornecimento de referências para o sujeito. Nesse sentido, todo o capital simbólico, como imagens, sons, espetáculos e narrativas são de extrema importância para a construção do indivíduo enquanto sujeito.

Ademais, ao fornecer material, dominar o tempo, o lazer, tentar incutir valores, modelar opiniões e comportamentos sociais, e apresentar informações, a narrativa midiática, vista e comentada pela sociedade brasileira, mostra-se um produto cuja narrativa apresenta grande potencialidade para retratar temáticas cada vez mais próximas dos brasileiros, o que serve como instrumento didático-pedagógico ou, ainda, emancipador na medida em que trata de situ-

ações cada vez próximas de seu público-alvo, servindo como recurso comunicativo, pegando de empréstimo termo alcunhado por Lopes (2003; 2009; 2014), ou como fonte motivadora do senso de cidadania crítica no ambiente escolar da educação básica.

Referências

ALENCAR, M. **A Hollywood Brasileira: panorama da Telenovela no Brasil**, São Paulo, 2002, SENAC.

BACCEGA, M. A. Narrativa Ficcional da Televisão: encontro com os temas sociais. **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, n.º 26, jan. / abr. 2003, p. 7-6.

_____. Resignificação e atualização das categorias de análise da “ficção impressa” como um dos caminhos de estudo da narrativa teleficcional. **Revista Comunicación**, n.º10, Vol.1, ano 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394 de 1996**. MEC, Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=ldb&oq=ldb&aqs=chrome..69i57j015.5173j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>> Acesso em: 19 abr. 2018.

COVRE, M. L. M. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

GUARESCHI, P. A produção dos sujeitos: a tensão entre cidadania e alienação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Mídia e Psicologia: produção de subjetividade e coletividade**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-con->

tent/uploads/2009/07/livro_midiapsicologia_final_web.pdf>
Acesso em: 19 mai. 2018.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, Educação e Cidadania**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. Ed. Rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-204. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: 19 mai. 2018.

LOPES, M. I. V. Memória e Identidade na Telenovela Brasileira. **Anais... XXIII Encontro Anual da Compós**, na Universidade Federal do Pará, Belém, de 27 a 30 de maio de 2014. Disponível em: <http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT12_ESTUDOS_DE_TELEVISAO/templatexxiicompos_2278-1_2246.pdf> Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. **Revista Comunicação e Educação**. Jan/abr. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/37469/40183>> Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. Telenovela e direitos humanos: a narrativa de ficção como recurso comunicativo. In: **ANAIS... INTERCOM-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências**

da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

MOGADOURO, C.A. A Telenovela brasileira: uma nação imaginada. **Eco-Pós**, v.10, n. 2, p. 85-95, 2007.

NEWCOMB, H. **La Televisione da Forum a Biblioteca**. Milano: Sansoni, 1999

OROZCO GÓMES, G. Uma cidadania comunicativa como horizonte pedagógico para a educação das audiências. In: **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

POSTIGO, V. A questão da autoria em telenovelas brasileiras. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, Vol. XII, Nº. 2, Ano 2008.

SADEK, J.S. **Telenovela: Um olhar do cinema**, São Paulo: Summus, 2008.

SILVA, E. D. A carne mais barata do mercado não é a carne negra: atividades na educação básica pública do Distrito Federal contra o racismo. In: **Cadernos de Pesquisas LiLiAr**, ano 1, n. 1, Pará, 2017, p. 22-31. Disponível em: <<http://cappuccinopress.com.br/index.php/LiLiAr/article/view/7/8>> Acesso em: 19 mai. 2018.

SILVERSTONE, R. **Por que Estudar a Mídia?** Edições Loyola, 2002.

TONDATO, M. P. Consumo e cidadania: representações midiáticas na telenovela Lado a Lado. **Revista Interin**. Curitiba, v. 20. n.2. p. 104-121, jul./dez. 2015.

Uma análise dos recursos multimodais no anúncio publicitário da *Renault*

Erika Guimarães de Oliveira⁷³

Ana Rafaela Alves Pereira⁷⁴

Elaine Cristina Forte-Ferreira⁷⁵

1 Introdução

Observamos, nos dias atuais, a crescente evolução dos meios de comunicação, principalmente dos meios midiáticos, que produzem diariamente informações diversas através de imagens. O aumento na quantidade da comunicação visual ocasionou também uma maior possibilidade de significados, nos proporcionando questionamentos, tais como o que significa a predominância ou ausência de determinada cor em um anúncio? O que determinados gestos

⁷³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet – GLINET. E-mail: erikaguimaraes1981@gmail.com

⁷⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE. E-mail: anarafaellaalves@hotmail.com

⁷⁵ Doutora em Linguística. Docente dos cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE. E-mail: elaine.forte@ufersa.edu.br

significam? O que determinou à disposição dos elementos dentro da imagem?

Muitos desses questionamentos são feitos de forma automática, como forma de reação dos sentidos, mas outros podem surgir a partir de um maior conhecimento e de reflexão crítica dos receptores. Entendemos que o gênero discursivo anúncio publicitário potencializa o uso dos recursos multimodais, pois objetiva persuadir o leitor para um fim específico, uma vez que a multiplicidade de gêneros discursivos requer, deste leitor, a capacidade de compreender diferentes significados para que seja possível interagir em diferentes contextos, o que justifica a relevância de se trabalhar os aspectos multimodais dos textos.

O objetivo deste trabalho é analisar os recursos multimodais presentes na campanha publicitária, veiculada nas mídias digitais, “Renografias III - Viajar quebra preconceitos” da marca de automóveis RENAULT. Para alcançar o nosso propósito, nos embasamos na Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), tendo em vista que a multimodalidade está vinculada à Semiótica Social (KRESS, 2010), cuja atenção se concentra nos interesses dos produtores de significados dos signos, que, por sua vez, são efetuados através dos recursos de que dispõem os modos semióticos. Entretanto, é importante destacar que os interesses citados nem sempre estão visíveis e é necessário conhecimento e reflexão para interpretá-los.

Para efeito de organização, dividimos o artigo em duas partes: na primeira, apresentamos as discussões teóricas, em que, por sua vez, seccionamos nos seguintes tópicos *Gênero Discursivo* e *Letramento multimodal na perspectiva da Gramática do Design Visual*. Em seguida, na segunda parte, detalhamos a metodologia da pesquisa e, por fim, descrevemos e analisamos os dados obtidos.

2 Gênero discursivo: noções à luz de Bakhtin

Entendemos que a noção de gênero possui variações e, dentre as diversas perspectivas de entendimento do que seja gênero, nos embasaremos em Bakhtin (1997), que é a fonte para variadas correntes da análise de gêneros, inclusive para a interacionista socio-discursiva. Com isso, destacamos que nossa discussão está pautada nos pressupostos teóricos de uma perspectiva sociointeracionista da

linguagem (BAKHTIN, 1997), a qual concebe a língua como interação.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Compreender que a língua existe apenas a partir da interação significa dizer que ela se caracteriza por um fenômeno que é social. Assim, a comunicação se realiza entre pelo menos dois interlocutores que se utilizem de *enunciados*, concebidos como a unidade real da comunicação discursiva.

Para Bakhtin (1997), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros discursivos*” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Estes enunciados podem ser simples ou complexos, dependendo da situação em que eles forem utilizados nas situações interativas. Bakhtin (1997) afirma que a utilização da língua é realizada em formas de enunciados, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

O referido autor distingue ainda os chamados gêneros do discurso, entre gêneros primários e secundários. Estes “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 281). Como exemplo, temos o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. Já aqueles “constituíram-se em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” – por exemplo, a carta, os tipos do diálogo oral: linguagem familiar, cotidiana.

Ainda de acordo com o autor, os gêneros secundários são criados a partir dos primários; no processo de formação “absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies” (BAKHTIN, 1997, p. 281), ou seja, os gêneros primários são os mais simples, utilizados de forma habitual e corriqueira. Os gêneros secun-

dários são complexos e aparecem nos eventos comunicativos ditos mais evoluídos.

Desta forma, “uma concepção clara dos diversos gêneros do discurso é indispensável para qualquer estudo, seja qual for sua orientação específica.” Portanto, ignorar as especificidades de gênero, presente na variedade do discurso, seja qual for à área de estudo, pode levar ao formalismo e à abstração, enfraquecendo o vínculo existente entre a língua e a vida. (*Ibid.*, p.282). A título de exemplo, este vínculo, citado por Bakhtin, é perceptível no anúncio publicitário, pois este gênero ultrapassa os aspectos linguísticos e internos da língua, principalmente por promover os usos sociais da linguagem na vida dos sujeitos envolvidos no discurso.

Na perspectiva sistêmico-funcional, relacionada à Gramática do Design Visual, a linguagem é um elemento sociosemiótico, ou seja, não se restringe a recursos linguísticos, pois analisa as condições sociais de produção de sentidos em que texto e contexto se correspondem (HALLIDAY, 1998). A linguagem, portanto, possibilita a criação de diversas significações que fazem parte da cultura de uma sociedade. Abordaremos, na seção seguinte, alguns desses significados a partir da ótica da *Gramática do Design Visual*.

3 Letramento multimodal na perspectiva da *Gramática do Design Visual*

O processo de compreensão textual, pelo qual procuramos nortear nossa prática docente, se orienta pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados (DIONISIO, 2014, p. 42).

O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Dito de outra forma, a multimodalidade está nas escolhas e nas possibilidades de relação entre os signos que utilizamos para criar sentido. Para Catto (2015, p.53), é preciso dispor de análises que contemplem a natureza mul-

tissemiótica das práticas sociais. A multimodalidade remete-se a diferentes tecnologias comunicativas para poder realizar a produção de sentido. A autora fez um breve levantamento na literatura especializada sobre essa temática e apontou as práticas essenciais a esse letramento, sistematizadas no quadro 1. (*ibid.*, 54)

Quadro 1 – Principais práticas contempladas no letramento multimodal sistematizado a partir da literatura sobre o assunto.

- saber compreender as formas de representação que têm predominado na comunicação e representação de significados;
- usar de maneira qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais;
- estabelecer relações informadas de produção e consumo entre os diferentes modos semióticos;
- identificar propósitos e contextos, definidos de maneira multimodal;
- saber escolher mídias e modos semióticos mais adequados para os objetivos de cada atividade social;
- conhecer as diferentes relações intersemióticas;
- manipular conhecimentos de multimodalidade para interagir em novas e clássicas tecnologias;
- reconhecer as especializações funcionais e o comprometimento epistemológico de cada modo semiótico;
- analisar os discursos multimodais/ multimídia com ferramental adequado;
- desenvolver práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles.

Os livros *Reading Image: The Grammar to Visual Design*, de Kress e Van Leeuwen, publicado em 1996, e *Social Semiotics*, de Hodge e Kress, de 1998, são considerados, por estudiosos da área, os marcos iniciais dos estudos multimodais. Em nosso trabalho, compartilharemos dos pressupostos da obra de Kress e Van Leeuwen, intitulada em língua portuguesa de *Gramática do Design Visual* (GDV), bem como das principais noções da linguística sistêmico-funcional, de Halliday, que inspiraram à obra. A GDV, como ferramenta analítica multifuncional para análise de imagens (KRESS; van LEEUWEN, [1996] 2006), oferece categorias para explorar e interpretar construções semióticas através das quais interagimos socialmente:

Nós pretendemos fornecer descrições úteis das principais estruturas de composição que se tornaram estabelecidas como convenções no curso da história da semiótica visual ocidental, e para análise de como eles são usados para produzir significado por criadores de imagens contemporâneos. O que dissemos sobre a "gramática" visual é verdadeiro também da linguística convencional-gramática: a gramática tem sido e permanece, "formal". Em geral, foi estudado o significado isolado. No entanto, os linguistas e a escola do pensamento lingüístico de que fazem parte da nossa inspiração - linguistas que seguimos o trabalho como Michael Halliday - tiveram algum problema com essa visão e vêem formas gramaticais como recursos para codificar interpretações de experiências e formas de (inter)ação social (KREES; van LEEUWEN, *op. cit.*, p.18, *tradução nossa*)⁷⁶.

Verificamos que as perspectivas de estudos multimodais com viés social encontram respaldo na teoria de Halliday, que defende o postulado de que as nossas escolhas, ao fazermos uso da língua, são sempre em função de um contexto social (DIONISIO, 2014, p.50), ou seja, precisamos retornar a esse contexto, para descrever e interpretar, de forma correta, as variadas práticas que realizamos com a linguagem, assim, como compreender os sistemas que compõem as línguas. A linguagem é um recurso semiótico que utilizamos para estabelecer significado, e seu uso recorrente realiza as significações compostas nesse processo. Halliday compreendia a linguagem como um modo semiótico, que cumpre propósitos sociais, na qual identificou a existência de três tipos e os denominou de metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Para cada metafunção, a

⁷⁶ We intend to provide usable descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of the history of Western visual semiotics, and to analyse how they are used to produce meaning by contemporary image-makers. What we have said about visual 'grammar' is true also of the mainstream of linguistic grammar: grammar has been, and remains, 'formal'. It has generally been studied in isolation from meaning. However, the linguists and the school of linguistic thought from which we draw part of our inspiration – linguists following the work of Michael Halliday – have taken issue with this view, and see grammatical forms as resources for encoding interpretations of experience and forms of social (inter)action (KREES; van LEEUWEN, *op. cit.*, p.18).

GDV reelaborou uma versão correspondente respectivamente: representacional, interativa e composicional.

A metafunção ideacional representa ou constrói os significados de nossa experiência do mundo exterior ou interior por meio do sistema de transitividade (significados representacionais). A interpessoal expressa as interações e os papéis assumidos pelos usuários, revelando as atitudes desses usuários para com o interlocutor e para com o tema abordado por meio do sistema de modo e modalidade (significados interacionais). A metafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema de tema e de coesão (significados textuais). As duas primeiras metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam os usos da linguagem: entender o ambiente e influir sobre os outros, a que se associa um terceiro, o textual, que codifica esses propósitos (DIONISIO, *op. cit.* p. 51).

A metafunção representacional refere-se aos elementos que retratam, de modo visual, a natureza, os objetos e os participantes representados no evento comunicativo. A metafunção interativa, como o próprio nome já sugere, trata da relação de interação entre quem vê e o que é visto. Na metafunção composicional, analisamos a estrutura e o formato dos textos multimodais, observando elementos como valor informativo, enquadramento e saliência da imagem.

Para facilitar a compreensão das metafunções: representacional, interativa e composicional, analisaremos um anúncio publicitário a título de exemplificação. Vejamos:

Figura 1-



Fonte: www.sgpropag.com.br

Quais os significados transmitidos pela linguagem verbal e não verbal no anúncio? Que recursos foram utilizados para transmitir esses significados? Diante destes questionamentos e retornando aos conceitos sobre as metafunções podemos fazer a seguinte análise: O anúncio, em tela, tem como significado principal a ideia de oposição ao racismo e para defender essa representação de sentido, esse posicionamento, utiliza elementos que podem ser identificados dentro das metafunções da GDV.

A escolha de um determinado elemento, e não outro, é o modo de representar um significado. Esse recurso é utilizado pela metafunção representacional, podendo ainda ser classificada como narrativa ou conceitual. No exemplo acima, é conceitual, pois evidencia a identidade de um grupo, percebida pela utilização do processo analítico de uma relação parte/todo, neste caso, foco em um homem branco que é parte de um todo maior que luta pelo respeito a um grupo de pessoas. Outros recursos de representação conceitual usados foram o “hashtag” e “nem cale” destacados em amarelo que também apontam partes de um todo, ou seja, o enfoque nessas partes busca alcançar um objetivo, neste caso, de que não podemos nos calar de e que a divulgação conscientiza outras pessoas para alcançarem algo maior: combate ao racismo.

Outros recursos multimodais podem facilmente ser percebidos, como o contato de interação do anúncio com o interlocutor, presente na metafunção interativa. Para deixar esse recurso bem marcado foi utilizada a figura do ator, que olha diretamente nos olhos do interlocutor, demonstrando contato direto numa relação de interação pessoal. A metafunção interativa é percebida ainda nos recursos de distância, atitude e poder. A distância estabelecida entre o anúncio e o interlocutor pode ser classificada como social, pois o posicionamento entre eles está num plano médio, nem íntimo, nem impessoal. A atitude entre eles está num ângulo frontal, pois existe um posicionamento de frente entre os participantes e a relação de poder é de igualdade, pois percebemos um nível do olhar, não existe um dos participantes em posição de maior ou menor poder.

No que se refere à metafunção composicional, observamos os elementos representados a partir do valor da informação, enquadramento e saliência. O primeiro se refere à disposição ocupada por um elemento e, no caso em destaque, ocupa o centro e margem,

pois os elementos do centro passam a informação principal e os elementos que se encontram as margens complementam o valor da mensagem passada no centro. Em relação ao enquadramento, percebemos que os recursos estão interligados, pois um complementa o sentido do outro e separados não passariam o mesmo significado. Por fim, os recursos relacionados à saliência podem dar maior ou menor destaque aos elementos.

Neste caso, o destaque é dado ao ator por estar como peça principal do anúncio salientado nas expressões faciais e gestos. Outros importantes recursos de saliência utilizados foram as cores. O fundo preto contrasta com a cor branca das palavras, destacando o ator que é de cor branca e na figura está em “preto e branco”, acentuando e reforçando a ideia de discussão sobre o “homem preto” e o “homem branco”. As letras amarelas destacam, também, a ideia de alerta, chamar atenção para algo, corroborando com o jogo de cores estratégicas utilizadas no anúncio.

Os recursos citados buscam atingir o propósito do anúncio de persuadir o interlocutor sobre o tema racismo. Portanto, podemos utilizar diferentes recursos multimodais, conforme o que se pretende atingir. Para este trabalho, utilizaremos as categorias das meta-funções da GDV⁷⁷, desenvolvidas no exemplo acima, para analisar a campanha Renografias III da Renault. Na seção seguinte, falaremos da metodologia seguida da análise.

4 Metodologia e Análise

Este trabalho se inscreve numa abordagem qualitativa, pois não se limita à representatividade numérica, priorizando a compreensão de um grupo social, trabalhando com elementos da realidade que não podem ser quantificados (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), ou seja, explica, descreve as relações dos indivíduos em um evento comunicativo e buscam dentro dos limites da pesquisa qualitativa alcançar os resultados mais fidedignos possíveis.

A escolha do objeto de estudo se deu a partir de dois critérios: primeiro, o anúncio deveria ter repercussão nas mídias sociais. Em

⁷⁷ Temos a consciência da aplicabilidade das categorias da GDV para análise de imagens estáticas, entretanto, justificamos essa adaptação devido à diversidade de *prints*, *posts* e recortes de imagens dos vídeos da campanha.

rápida pesquisa na internet, verificamos algumas campanhas dentro desse critério. Uma, porém, se destacou por ser feita para o público brasileiro, sendo este, nosso segundo critério para escolha da campanha: “Renografias III - Viajar quebra preconceitos” da RENAULT. Fundada por Louis Renault em 25 de fevereiro de 1899, esse fabricante francês de veículos produz desde automóveis pequenos e médios, até vans, ônibus e caminhões.

No Brasil, a Renault inaugurou sua fábrica em 1998 na cidade de São José dos Pinhais (PR) onde atualmente são produzidas 380000 unidades anualmente, sendo veículos, utilitários, motores e plataformas. Os modelos de maior sucesso de vendas no Brasil, onde ficaram por mais de 10 anos no mercado, foram o Mégane e a Scénic, sendo esses os primeiros modelos nacionais. Desde a inauguração em 1998 até o ano de 2011 no mercado, a Renault é a 5.^a marca mais vendida no Brasil desde 2007.

Após a escolha, fizemos uma leitura prévia da campanha para que pudéssemos observar algumas das categorias específicas das metafunções da GDV. Em seguida, analisamos o anúncio com base nas categorias: a) tipo de representação: narrativa ou conceitual; b) tipo de interação: contato, distância, atitude e poder; c) tipo de organização dos elementos: valor da informação, enquadramento e saliência. Vejamos o primeiro anúncio da peça publicitária:

(1)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=DqwjU4S_A58

Este anúncio foi feito em forma de vídeo e nele inicialmente aparece a seguinte construção: “Nordestinos são preguiçosos”. Na sequência, um rapaz surge passeando nos pontos turísticos do Nordeste e reclama que não pode tomar um café porque todo o comércio está fechado. Nesse momento, o rapaz interage em sua rede social e diz “a gente sabe que nordestino não gosta de trabalhar”.

Na cena seguinte, o turista é surpreendido ao olhar um comentário em seu celular e perceber que é domingo e, por este motivo, o comércio está fechado. A frase inicial nos remete a uma ideia ou significado de preconceito regional, fruto de estereótipos lançados ao povo nordestino e pode ser associado à metafunção representacional. A função *representacional* utilizada foi a narrativa, uma vez que o evento envolve ações de participantes em um acontecimento.

Em relação à metafunção interativa, estabelece um contato direto com o interlocutor demonstrando uma relação pessoal através do contato direto nos olhos, como já mencionamos neste trabalho. O posicionamento do ator no anúncio reflete um plano médio ou *medium shot*, também chamado de social, pois a posição entre eles é intermediária, nem muito distante (impessoal), nem muito próximo (íntimo).

Ainda em relação à posição dos participantes, podemos afirmar que existe uma maior atitude entre eles, pois o ângulo é frontal, ou seja, participante e leitor estão de frente um para o outro. A relação de poder na maior parte do vídeo é de igualdade, pois o nível do olhar assim estabelece. Ao final do anúncio, o espectador é colocado num ângulo superior, que pode ser interpretado como maior poder, já que agora ele observa num nível de olhar de cima para baixo, em que o espectador está acima da ação.

Analisando a organização dos elementos, observamos que o valor da informação é centro/margens, pois a ideia principal está ao centro e as informações das margens têm função de complemento, o que nos remete também a um tipo de enquadramento interligado, devido à conexão existente entre eles, onde um complementa o outro. A marca de saliência de maior relevância é o enfoque no ator, ou seja, ele é o elemento de maior destaque no primeiro plano do anúncio. As frases: “Viajar quebra preconceito” e “Linha SUVs feitos para viajar” sugerem que quando viajamos, além de lugares,

conhecemos outras culturas, e a partir disso, podemos transpor certos estereótipos entendendo costumes locais como o fato de não abrir lojas ao domingo. Porém, esses conceitos, bem como os elementos utilizados no anúncio, não foram bem vistos pelos interlocutores.

Dentre os relatos, afirmaram que a maior parte da população não viaja, nem muito menos possui “um carro desses para suas viagens e nem por isso são preconceituosos com outros costumes.” Outro entendimento foi de que com as facilidades de adquirir informação, nos meios de comunicação diversos, “não obriga a pessoa conhecer um lugar somente indo até ele fisicamente”. A ideia de quebrar preconceitos não foi atingida pelo anúncio, ao contrário, reforçou uma discriminação já existente contra o povo nordestino.

Vejam a segunda peça:

(2)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Zn2paFcTR6Y&pbjreload=10>

Este anúncio também foi feito em forma de vídeo e inicia com a frase: “Baianos são lentos”. Na sequência, um rapaz dialoga com sua família afirmando que precisam se apressar para não perderem o avião e argumenta que, por estarem na Bahia, provavelmente vão se atrasar: “*you know how it is here in Bahia, the Bahians, they have another rhythm, they have GPs, but you know how it is, you must have lost something, something must have happened.*” Porém, para sua “surpresa” o taxista pontualmente já o aguardava na porta do hotel para conduzi-lo. A frase inicial nos remete a uma ideia ou significado de preconceito regional, assim como no anúncio anterior, fruto de um estereótipo lançado ao povo baiano, de que são “lentos”.

A função representacional utilizada foi à narrativa, pois o evento envolve ações de participantes em um acontecimento.

Em relação à metafunção interativa, estabelece um contato indireto com o interlocutor demonstrando uma relação impessoal, pois não existe o contato direto nos olhos, e os participantes apenas estão expostos para observação do telespectador. O posicionamento do ator no anúncio reflete um plano também impessoal ou *long shot*, pois a posição dos participantes é distante do leitor.

Ainda em relação à posição, podemos afirmar que existe uma menor atitude entre eles ou um distanciamento, pois o ângulo é oblíquo, ou seja, o participante está posicionado de lado em relação ao leitor. A relação de poder na maior parte do vídeo é de igualdade, pois o nível do olhar assim estabelece. Ao final do anúncio, o espectador é colocado num ângulo superior, que pode ser interpretado como maior poder, já que agora ele observa num nível de olhar de cima para baixo, onde o espectador está acima da ação.

Analisando a organização dos elementos no valor da informação, percebemos que estão na posição esquerda/direita e somente na segunda parte da peça o valor se posiciona ao centro. Os elementos esquerda/direita estão associados ao valor de informação dado/novo, ou seja, os recursos da esquerda representam a informação mais antiga (dado) e os da direita a informação mais recente (novo). Esta marcação pode ser comprovada no encontro entre o narrador e o taxista.

O narrador está posicionado do lado esquerdo do vídeo (dado) enquanto o taxista aparece no lado direito (novo). Na fase final do anúncio, o valor da informação retorna ao centro auxiliado pelas informações das margens, como no anúncio anterior. A marca de saliência de maior relevância é o enfoque no ator/narrador, ou seja, ele é o elemento de maior destaque no primeiro plano do anúncio, exceto na cena do encontro, onde o ator principal aparece fora do foco e a atenção se volta para o taxista que aparece destacado, nítido e em posição frontal, recurso de saliência muito utilizado para dar ênfase e chamar atenção.

Os elementos utilizados no anúncio mostram ainda um contraste entre o discurso do ator e as ações dos participantes. Enquanto ele afirma que vai se atrasar porque o taxista é baiano e como tal

seria “lento”, descobre que na verdade ele é que está atrasando o trabalho do “baiano lento”, pois este já o aguardava. De imediato, o repúdio a este discurso foi unânime, e, dentre os diversos comentários nas redes sociais, o pedido de “*respeito a um povo que reconhecidamente trabalhou e trabalha pelo país*” foi geral.

Partindo da máxima “os fins não justificam os meios”, por mais que a empresa afirme ter tido como propósito combater o preconceito acabou gerando ainda mais preconceito. A empresa retirou a campanha de todas as mídias no dia seguinte, seguido da seguinte nota: “*A campanha Renografias III, desenvolvida para as mídias sociais da Renault, teve como objetivo quebrar todo tipo de preconceito, questionando rótulos injustamente colocados em habitantes de determinados estados ou regiões do país. Em respeito às pessoas que se sentiram ofendidas com o material, por terem entendido a campanha em sentido contrário ao originalmente proposto, a Renault retirou do ar os vídeos ainda no domingo (27), menos de 24 horas após eles terem sido veiculados. A empresa reitera seu total respeito e admiração não apenas aos cidadãos do Nordeste, mas por todos os brasileiros e pelo Brasil, país onde orgulhosamente produz desde 1998*”.

Em suma, a escolha desses recursos multimodais mencionados certamente pretendia discutir preconceitos, mas a reprodução de estereótipos tão ultrajados, mesmo que para promover um debate sobre “quebra de preconceitos”, não foi bem visto pelos observadores.

5 Considerações Finais

A retirada da campanha Renografias III de todas as redes sociais comprova como o poder social das mídias vem sendo fortalecido pelo avanço das novas tecnologias. Na mesma proporção, é necessário fortalecer e intensificar o conhecimento sobre os diversos recursos multimodais que utilizamos diariamente, nos anúncios e nos demais gêneros discursivos, para que os indivíduos consigam interagir de diversos modos, utilizando os recursos multimodais de forma satisfatória e promovendo a comunicação.

A partir das categorias das metafunções da GDV, pudemos observar e compreender detalhes dos recursos utilizados, como a representação dos elementos no decorrer do evento comunicativo, a

interação entre os participantes e os espectadores e a organização de cores, posições e ângulos, bem como o contraste do texto verbal com o não verbal em um anúncio. Conforme percebemos na análise da campanha, os elementos utilizados não foram suficientemente organizados, o que gerou um sentido totalmente oposto ao pretendido, reforçando assim a relevância do estudo sobre recursos multimodais.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

CATTO, N. R. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**. 2015. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 3. ed. Editora Lucerna, 2008, p. 119-132.

_____. Multimodalidade, Convenções Visuais e Leitura. In: DIONÍSIO, A. P. (Org.) **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80p.: II (Série experimentando teorias em linguagens diversas).

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2ª ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje e del significado.** Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Econômica, 1998.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London and New York: Routledge, 2006 [1996].

NASCIMENTO, R.G.; BEZERRA, F.A.S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.31.

Um estudo da educação dos surdos à luz da pedagogia do oprimido⁷⁸

José Carlos de Oliveira⁷⁹

Anísio Batista Pereira⁸⁰

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi⁸¹

1 Introdução

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência”

⁷⁸ Nossos agradecimentos à FAPEMIG e à CAPES, pelo apoio à pesquisa e ao Professor Dr. Willian Tagata, que despertou em nós, pós-graduandos, um interesse em escrever sobre a pedagogia de Paulo Freire, tema recorrente em suas aulas ministradas no âmbito do PPGEL.

⁷⁹ Professor do Departamento de Letras (ILEEL) e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Contato: carlosoliveira@ufu.br

⁸⁰ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FAPEMIG. Contato: pereira.anisiobatista@ufu.br

⁸¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU/CAPES. Contato: cvguisardi@gmail.com

com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que essa não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

Paulo Freire (2014, p. 72).

A educação é considerada por vários teóricos da área como um meio de se chegar à ascensão social, pois, pela aprendizagem, o ser humano torna-se mais preparado para enfrentar os desafios nos campos pessoal e, principalmente, profissional. Nessa dimensão educacional, em sociedades capitalistas, cada vez mais competitivas, e a pluralidade de classes que compõem o universo social brasileiro, é relevante considerar a pedagogia instaurada por Paulo Freire, denominada de Libertadora.

Vale ressaltar que, a Educação é um meio essencialmente tomado não puramente pelo conhecimento em si, mas por ser capaz de tornar a sociedade mais justa e igualitária, que forma cidadãos para atuarem na sociedade na qual estão inseridos. Nesse contexto, ao longo de sua história, percebemos no Brasil várias concepções pedagógicas, cada qual se voltando para uma realidade, portando sua especificidade no contexto da educação escolar. Vale destacar que o acesso à Educação nem sempre atingiu a todos de forma igualitária, fator que reproduz uma sociedade desigual e provoca uma perpetuação das relações de poder, muitas vezes sem perspectivas de mudanças.

Pensando nessa sociedade de opressores e oprimidos, relacionada às concepções pedagógicas e tendo em vista o oprimido que é considerado na concepção de Paulo Freire (1921-1997), este trabalho tem por objetivo refletir sobre a Educação do surdo, traçando um paralelo entre esse perfil de indivíduo e o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (2014). Além da obra citada, nosso trabalho está ancorado, mormente, em aportes teóricos inspirados em obras de Paulo Freire (BARRETO, 1998; BRANDÃO, 2005) e em obras que tratam sobre a educação de surdos (SILVA, 2006; SÁNCHEZ, 1990).

Temos consciência que os surdos são considerados como uma comunidade minoritária estigmatizada por sua língua e cultura, que busca revigorar-se a partir do fracasso do processo educativo oralista e de uma visão clínica-terapêutica que, em momento histórico paralelo às demais classes sociais minoritárias, levanta-se para construir o seu próprio caminho. No que concerne ao livro em estudo, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire propõe um método de alfabetização à luz da democracia, em que defende o diálogo com as pessoas simples. Nessa dimensão, é possível considerar sua obra como inclusiva, uma vez que sugere a inserção social e a ascensão por meio de uma educação libertadora.

Nesse cenário, vale considerar as dificuldades do processo de ensino para a comunidade surda e que a Educação, na visão pedagógica de Freire, pode ser tomada como elemento essencial para a inserção desse indivíduo na sociedade. Tendo em vista a extensão do trabalho e para uma forma de organização mais adequada, os tópicos seguem na seguinte ordem: “A concepção de Paulo Freire - A Pedagogia do Oprimido”; “O contexto histórico da educação de surdos” e “Estabelecendo uma relação entre a Pedagogia de Paulo Freire e a educação dos surdos”, delineando as discussões para as considerações finais.

2 A concepção de Paulo Freire - a Pedagogia do Oprimido

É difícil falar sobre a Educação, sem mencionar, imediatamente, o educador Paulo Freire, tendo em vista sua marca deixada nesse campo disciplinar que aponta em direção aos oprimidos; daí seu projeto ficar conhecido como Pedagogia do Oprimido. De acordo com Barreto (1998), o qual destaca traços da história de Freire, esse ícone da educação brasileira foi filósofo, pedagogo e educador, no sentido mais completo do termo. Educar, para Freire, é ir além de uma simples transmissão de conteúdo, mas ser capaz de transformar, de provocar no indivíduo uma reflexão e impacto sobre si e sobre a comunidade na qual se insere. Ao longo de sua carreira, atuou em universidades, desenvolveu projetos educacionais, além de apresentar um impacto teórico sobre a Educação Brasileira. Foi reconhecido nesse meio, chegando a receber vários prêmios, tais como o da UNESCO, em 1986.

No que concerne ao livro em estudo, *Pedagogia do Oprimido*, esse educador e filósofo propõe um método de alfabetização à luz da democracia, em que defende o diálogo com as pessoas simples. Nessa dimensão, é possível considerar sua obra como inclusiva, uma vez que sugere a inserção social e a ascensão por meio de uma educação libertadora.

São muitas as marcas do pensamento de Paulo Freire. Uma delas é ser um pensamento que nasce da prática. Paulo não pensava as ideias, mas pensava a própria vida. Assim, as experiências, surpresas, alegrias e tristezas do dia-a-dia foram as fontes do seu pensamento. Outra marca do pensamento de Paulo está na sua universalidade. Nordeste típico, Paulo entendeu a opressão presente no mundo e propôs uma educação na ótica dos oprimidos, onde quer que eles estejam (BARRETO, 1998, p. 53).

Com base na citação, refletir sobre a Educação é rumar em direção a vários aspectos que envolvem a sociedade e suas práticas, sobretudo às relações de poder, não apenas no sentido de funcionamento educacional, mas pelos seus objetivos, o porquê de uma proposta pedagógica. Dentre as várias concepções pedagógicas que surgem ao longo da história da Educação brasileira, destaca-se a denominada “Pedagogia do Oprimido”, atribuída a Paulo Freire, ícone de uma proposta educacional voltada para uma sociedade mais justa, que seja capaz de libertar o indivíduo da opressão que o próprio sistema capitalista lhe provoca.

Nessa dimensão libertadora, é preciso levar em consideração as várias instâncias que envolvem a Educação, relações que influenciam o indivíduo no contexto social, bem como destacam Melo, Rudinei e Tasca (2008), tais como poder, democracia, classes sociais. Esses elementos se ligam diretamente às relações de produção, a lutas de classes, bem como a Pedagogia proposta por Freire abarca uma visão marxista da sociedade. Falar de marxismo é tocar na divisão social de classes dominantes e classes dominadas. Nesse sentido, a Pedagogia elaborada por Freire emerge como libertadora nesse processo.

Refletir sobre o termo “Oprimido”, como aparece na nomenclatura da Pedagogia de Freire, é tomar uma tendência pedagógica tendo como alvo as classes baixas da sociedade, que encontra na

Educação uma forma de se libertar desses domínios sociais. Como é visível, o capitalismo é excludente, em que as classes são divididas em ricos e pobres, e aqueles que não desfrutam das condições materiais para uma vida digna, é percebido, na visão freireana, como classe oprimida, acorrentada socialmente pelos aspectos dominantes. Nessa perspectiva, o teórico supracitado portava uma visão sobre a Educação como “um ofício de ensinar e aprender destinado a desenvolver em cada educando uma mente reflexiva, uma amorosa sensibilidade, um crítico senso ético e uma criativa vontade de presença e participação da pessoa educada na transformação de seu mundo” (BRANDÃO, 2005, 21).

A relação opressor e oprimido funciona de forma tênue na sociedade, em que na maioria das vezes esse oprimido não tem consciência desse fenômeno, não sendo capaz de perceber os sistemas de controle que atuam socialmente, condições de exclusão que beneficiam as classes abastadas e a reprodução desse modelo social sobrevive nesse contexto. Pensar na Educação como libertadora é refletir sobre si e sobre a capacidade de transformações sociais advindas do conhecimento, mudança que o saber é capaz de provocar nesse sistema macro que domina a sociedade: dominantes versus dominados. A partir dessa dualidade social, pela educação Freire sublinha que somente a classe oprimida é capaz de transformar essa realidade, bem como destaca Barreto (1998, p. 56):

“Todavia, só os oprimidos poderão romper esta estrutura que desumaniza opressores e oprimidos. Só eles poderão acabar com esta ordem injusta buscando romper a opressão e reconquistando a sua liberdade de ser mais. Os opressores não têm este poder, uma vez que implicaria na renúncia de privilégios que consideram justos e necessários à sua realização pessoal e de classe.

Nessa perspectiva educacional, que aborda essa visão de classes sociais, a proposta de uma Pedagogia centrada nas classes baixas propõe uma transformação nas relações de poder que por vezes perpetuam na sociedade. A filosofia de uma sociedade mais igualitária coloca em xeque a divisão brusca da sociedade em classes dominantes e classes dominadas, cuja aprendizagem seria a luz que norteia a libertação do oprimido.

A Educação, bem como se percebe na proposta de Freire, não funciona (ou não pode funcionar) simplesmente em função de desenvolvimento científico ou tecnológico em favor do capitalismo e de alguns, mas o conhecimento possibilita a emergência social do indivíduo. Além disso, a transformação desse indivíduo tem como consequência as transformações sociais que essa Educação tem de ser capaz de provocar, de forma a equilibrar a sociedade como um todo.

Quando Brandão (2005) relata a vida e a obra de Freire, explicita a visão pedagógica desse educador, voltada para a reflexão humana e por uma sociedade mais justa e desenvolvimento humano, conhecido, portanto, como o defensor da Educação Libertadora:

Tendo sido a vida inteira um pensador da condição humana e do que a educação pode fazer para nos formar e libertar, ele pensou também uma nova ética, uma nova teoria do conhecimento e até mesmo uma nova estética, pois, em suas ideias, o saber, a virtude, a liberdade, a solidariedade, a beleza e a vocação humana ao amor e à felicidade constituíam momentos de um mesmo todo (BRANDÃO, 2005, p. 20).

Tratar da aprendizagem como aspecto capaz de uma transformação, que quebre a reprodução dos domínios, das relações de poder que insistem em perpetuar na sociedade, é considerar o processo de aprendizagem como elemento chave nesse processo. A aprendizagem seria o instrumento pelo qual o indivíduo seja capaz de refletir à própria realidade e agir sobre ela. E, uma vez transformando a si próprio, a sociedade como um todo é também transformada.

Como pensador sobre a educação, Freire reflete acerca do trabalho do educador, como tarefa ligada à política, tendo em vista os objetivos desta prática rumo aos impactos esperados no indivíduo. Brandão (2005, p. 20) destaca o pensamento do teórico supracitado no que tange a esse cunho político:

E por que “política”? Porque ele sempre considerou que uma das tarefas da pessoa que educa é formar pessoas para que elas se reconheçam corresponsáveis na construção e na transformação de suas

vidas, das vidas dos outros com quem convivem e das sociedades onde todas e todos nós vivemos nossas vidas e escrevemos com as próprias mãos os nossos destinos.

O pensamento de Freire nos interpela para a noção de formação do indivíduo baseada na concepção política que esse ser humano é capaz de desenvolver enquanto ser inserido na sociedade, que seja capaz de adotar uma postura política, não no sentido puramente de se desenvolver, mas de contribuir com o próximo. Essa concepção abarca para a sociedade, em que o educador possui a tarefa de educar na perspectiva de desenvolver no educando um espírito solidário, que possa atuar na sociedade e transformá-la e se transformar.

Essa concepção de uma educação capaz de provocar mudanças no indivíduo e na sociedade pode ser percebida também nos Projetos implementados por Freire ao longo de sua carreira acadêmica. Nesse contexto, Barreto (1998) descreve várias ações desse teórico e professor no sentido de promoção escolar com foco nas transformações, como defensor da escola pública.

O projeto político pedagógico defendido por Freire assegurava desde uma gestão democrática até a permanência do estudante na escola, pela democratização de acesso, de acordo com as demandas sociais. Além disso, assegurava a qualidade do ensino e a EJA, uma vez que o acesso à escola deveria ser garantido para todos. Assim, a EJA representa democracia educacional, cujos jovens e adultos encontram na educação um meio de se prosperarem socialmente, tendo em vista a inclusão por meio da Educação Libertadora.

No que concerne à questão da qualidade do ensino, Freire atentava-se para fatores ligados diretamente aos professores e ao currículo, elementos relevantes no sentido de promover um ensino de qualidade. “O projeto de formação permanente dos professores, a prática da interdisciplinaridade, a reorganização curricular foram três dos muitos projetos desenvolvidos neste período” (BARRETO, 1998, p. 47). Essa formação de professores e as formas diferenciadas de se trabalhar apresentam sua relevância na própria diversidade humana.

O ser humano é incompleto na visão freireana, bem como se percebem as fases da vida, sobretudo na infância, as dependências da criança até a vida adulta. No entanto, essas incompletudes vão sendo preenchidas ao longo da vida, pela maturidade, relações com outros seres humanos, de forma gradual, porém, sempre na ordem do (in)acabado, pois o indivíduo é sempre incompleto. No entanto, essa proposta educacional destacada acima se dá no sentido de ser capaz de transformar essas lacunas, de tornar as pessoas mais humanas. Assim, é preciso uma prática pedagógica pautada na autor-reflexividade por parte dos profissionais da educação. Sobre isso, evocamos Paris e Winograd (2003, p. 20) que asseveram que:

Quando novos professores adquirirem uma compreensão da natureza social e situacional da aprendizagem, e apreciarem a importância dos seus próprios contextos, do hábito de refletir sobre suas próprias experiências, e da vontade de questionar suas próprias suposições e crenças, então eles estarão mais preparados para criar os tipos de ambientes de aprendizagem em que os estudantes possam aprender as lições que realmente importam.

Nesse processo de construção de uma humanidade, as pessoas estão sempre em contato com outras e com o mundo que as cerca, pois seu desenvolvimento se dá socialmente, de forma mútua, que vão se completando uns com os outros. E essa transformação de pessoas provoca a mudança do meio, do mundo. “Na visão de Paulo Freire, o Conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo” (BARRETO, 1998, p. 61). No entanto, esse conhecimento, apesar de se dar por meio de interações, ocorre individualmente, não sendo possível desenvolver esse conhecimento em uma pessoa por meio de outra. Importam-se então os dois lados, social e pessoal, no processo de conhecimento do ser humano.

3 O contexto histórico da educação de surdos

Sabemos que, ao longo da história da educação, as pessoas surdas sempre ficaram à margem, sendo tratadas/consideradas como incapazes de aprender uma língua ou de desenvolver qualquer outro tipo de aprendizado. A elas, era negado o direito à educação e, por consequência, o direito de expressar suas habilidades e capa-

idades, assim como o exercício da cidadania, por não “possuírem” linguagem, sendo marginalizados e, muitas vezes, condenados à morte. No entanto, por volta do ano 360 a.C., Sócrates declarou que era aceitável que os surdos se comunicassem com as mãos e o corpo. Confirmando essas afirmativas, Sêneca, *apud* Silva (1986), um dos maiores escritores e intelectuais do império romano, afirmava que:

[...] matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA, *apud* SILVA, 1986, p. 128-129).

Os romanos, influenciado pelos gregos, viam os surdos como seres imperfeitos, negando-lhes o direito à socialização e condenando-os à morte, especialmente os mais pobres, criando leis que proibiam os surdos de celebrar contratos, testamentos e até de possuir propriedades ou reclamar heranças, exceto os surdos que falavam.

Podemos observar evolução positiva no processo de aceitação da surdez e do sujeito (em que há registro) surdo por volta de 700 d.C., quando John Beverley ensinou um surdo a falar pela primeira vez, fato que o consagrou por muitos, como o primeiro educador de surdos.

No fim da Idade Média, deparamos-nos com uma transformação na sociedade de modo a por fim às crenças e perspectivas religiosas, passando para a perspectiva da razão, em que a medicina e a ciência passam a analisar as questões relacionadas às deficiências. Isso possibilitou que, no início da Idade Moderna, fossem feitas as primeiras distinções entre surdez e mudez, até então sendo analisado como um único paradigma, pelo fato de a mudez ser considerada uma deficiência sem conexão com a surdez, embora ainda hoje esta referência é empregada aos surdos, embora de forma errônea.

Durante o século XVII, muitos educadores se destacaram. Entre eles, o espanhol Pedro Ponce de León que usou o alfabeto e gestos para instruir as crianças surdas na escrita. Juan Pablo Bont deu continuidade ao trabalho iniciado por León e escreveu sobre as maneiras de ensinar os surdos a ler e a falar, por meio do alfabeto manual. Porém, o mais notável educador de surdos da antiguidade surgiu no século XVIII, L'Épée que em 1760 fundou a primeira escola de surdos em Paris. Seu método de ensino era por meio da Língua Gestual (língua de sinais). Ele acreditava que os surdos eram capazes de possuir linguagem, podendo assim receber formação religiosa, mas conseguiu ir além desse objetivo, ou seja, a formação e desenvolvimento integral do surdo, tornando-o capaz até mesmo de defender-se legalmente em tribunais, utilizando-se de método combinado⁸² e aberto ao público e a outros educadores.

Por meio do ensinamento de *L'Épée* e de seus sucessores e admiradores, os surdos se desenvolveram e tornaram-se profissionais atuantes na sociedade, principalmente na área de educação, em que alguns de seus partidários fundaram escolas de surdos em outros países. Esse é o caso de Laurent Clark que, juntamente com o educador Thomas Hopkins Gallaudet, fundou a escola Hartford Gallaudet, em abril de 1817, nos Estados Unidos e que, em 1857, transformou-se na Universidade Gallaudet. Em Portugal, o professor sueco Per Aron Borg, a convite do rei D. João VI, que após criação do Instituto de “surdos-mudos” em 1823, por ação do rei D. João VI, implementou o ensino de “surdos-mudos”, usando o método baseado na combinação gestual com suporte na língua escrita e no alfabeto manual sueco (SANTOS, 1918, *apud* ALVES, 2012, p. 151).

No Brasil, o professor francês Enernt Huet, a convite de D. Pedro II, em 1857 fundou o Imperial Instituto de Surdos mudos no Rio de Janeiro, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, que em sua metodologia, combinou sinais, escrita e alfabeto manual. O trabalho desses profissionais contribuíram com o desenvolvimento e disseminação da Língua de Sinais e com a

⁸² O método combinado centrava-se no uso de gestos (sinais), baseando-se em princípios visuais para educação dos surdos. Ao surdo é ensinado através da visão, aquilo que às outras pessoas é ensinado através da audição.

formação social e cultural dos surdos tornando-os cidadãos ativos na sociedade em igual aos ouvintes.

No entanto, a decadência no processo administrativo e a redução do número de professores surdos do Instituto de Surdos de Paris como também a fundação de uma escola para surdos, por Samuel Heinicke na Alemanha, onde se usava o método oralista puro, levou à formação de duas frentes ideológicas: de um lado, os defensores do método oralista e, de outro lado, os defensores do gesticulismo, provocando a formação de movimentos de indivíduos surdos, comitês e a criação de Associações em prol dos direitos dos surdos, da Língua de Sinais e da manutenção da qualidade de vida dos surdos (SILVA, 2006) que culminou com a realização do Congresso de Milão em 1880, cujas deliberações fez prevalecer a hegemonia ouvinte sobre os princípios da educação dos surdos, decretando que a Língua Oral deveria constituir o único objetivo do ensino nas escolas. Tal deliberação deixou a grande maioria dos surdos em situação regressiva, pois a educação dos surdos teve início através do uso de sinais e se desenvolveu sobre essa base e possuía, na época uma grande desenvoltura dentro da comunidade surda, bem como da sociedade de modo geral (SILVA, 2006).

Assim, os surdos que atuavam como professores nas escolas de surdos foram banidos do quadro funcional e, por consequência, de todo o mercado de trabalho. As escolas especiais para surdos foram transformadas em Centros de treinamento e reabilitação oral, as estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas, os professores ouvintes transformam os trabalhos pedagógicos coletivos em terapias individuais, afetando de modo direto o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos, condicionando o seu desenvolvimento cognitivo ao maior ou menor conhecimento que tinham os alunos surdos da língua oral.

Dessa forma, a pedagogia surda que ora se baseava na metodologia visual e cultural por meio de Língua de Sinais nas escolas, foi substituída pela pedagogia corretiva e os surdos deixam de vender a força de seu trabalho para entrarem em um processo de medicalização da surdez (SKLIAR, 1997; SÁNCHEZ, 1990) e passam a sofrer uma série de “violência” corporal para se normalizar.

Sobre a “pedagogia corretiva,” Sánchez (1990, p. 50) afirma:

[...] entonces, va ser rechazado por sua condición de tal, i La pedagogia será la via por la qual se interterá no educarlo, sino corrigir-lo. [...] La preocupación de los maestros, la meta de La educación, no será ya más la transmisión de conocimientos y valores de la cultura, para lo qual se procureba que el sordo dominasse el lenguagem, simo enderezer a quines son vistos como deformados. La enseñanza del habla ocupa el lugar de toda educación, se convierte en el medio y el fim de la rehabilitación del sordo, el rescate de su sordera, encauzarlo por el camino recto, el de la gente normal.

Assim, de acordo com as questões apresentadas e as levantadas por Skliar, pode-se concluir que o posicionamento do Congresso de Milão se fundamenta nos ideais da medicina que por sua vez se fundamenta no paradigma “homem-máquina” da ciência moderna, consistindo na manipulação do corpo para atingir certo grau de perfeição e negando o princípio da interculturalidade que reconhece o direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.

Não é objetivo desse trabalho aprofundar essa questão, mas cabe justicar as deliberações do Congresso de Milão por determinar um impacto na educação e na história cultural dos povos surdos, pois o processo pedagógico, na época, não estava com problema, mas sim as estruturas administrativas e ideológicas. Podemos concluir que a educação dos surdos, por meio da Língua de Sinais, vinha alcançando seus objetivos e conquistando seu espaço nas mesmas condições que a educação dos ouvintes, que, como questiona Silva (2006), *que razões engendradas ao longo da história da humanidade autorizaram cento e sessenta e quatro pessoas ouvintes decidirem o rumo da educação dos surdos?* E em resposta, as declarações de Skliar (1997, p. 50):

Los politicos del estado italiano aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, diminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incessantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística. Las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la decisión oralista pues respetabam La concepción filosófica

aristotélica que la sustentaba: el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición Al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto. El claro, finalmente, justifico la elección oralista a través de argumentos espirituales y confessionales.

Isso evidencia o que foi negado aos surdos: o direito de aprender, de desenvolver-se, expressar-se em sua língua natural, e que acaba resultando em entraves psíquicos, emocionais e sociais, colocando-os em um estado de dependência e de inferioridade em relação aos ouvintes, estigmatizando-os, colocando-os a margem como um subproduto⁸³ social.

Em contrapartida, houve o fortalecimento e a formação de associações e movimentos de classe em defesa dos direitos educacionais e linguísticos dos surdos, pois o oralismo, ao invés de contribuir com sua socialização, acabou por colocá-los fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração social, obrigando-os a se organizarem de forma clandestina, o que era considerado antes uma forma legal de associação e de educação. Isso nos remete para o pensamento de Freire: “Quando se descobrem e se engajam na luta organizada por libertação, começam a crer em si mesmos, superando a convivência com a opressão pelo empenho de reflexão e busca da prática que resulta na conquista da liberdade e da afirmação no mundo como sujeitos” (FREIRE, 2014, p. 72).

O advento das tecnologias e da protetização⁸⁴, como um auxílio para crianças surdas, na verdade, não trouxe contribuições significativas para a educação dos surdos ao longo de quase um século. Ao contrário do que ocorreu no Congresso de Milão, em que o oralismo foi imposto aos surdos pela sociedade ouvinte, o advento da filosofia da comunicação total⁸⁵, com seu expoente em Willian

⁸³ Algo manipulável, que pode e deve ser transformado, normalizado, assujeitado cultural e educacionalmente.

⁸⁴ O termo *protetização* está sendo empregado para caracterizar o uso de próteses auditivas e outros mecanismos artificiais usados pela medicina e pela própria escola para correção da audição e da fala das crianças surdas.

⁸⁵ A comunicação total foi baseada no uso de todos os mecanismos necessários à compreensão e desenvolvimento escolar do surdo, que se desenvolveu e mais

Stokoe⁸⁶, que em sua evolução deu origem ao bilinguismo, proporcionou evolução natural às línguas de sinais e o desenvolvimento aos surdos nas escolas, exigindo nova estrutura metodológica para a educação. Assim, fortalecidos pelas descobertas linguística de Willian Stokoe (1976) que por volta de 1960 comprovou que a Língua de Sinais Americana – ASL possuía todas as características linguísticas compatíveis com as línguas orais, dando origem a uma nova estratégia de ensino de surdos nas escolas.

As práticas de ensino através da filosofia da comunicação total permitiram o uso de sinais até então proibidos pelo oralismo. A língua de sinais passou a ser a língua de contato dos surdos dentro e fora da escola, enquanto que, no contato com o professor, os alunos surdos usavam um misto de língua oral com sinais. Essa prática de comunicação entre os surdos possibilitou estudos cada vez mais estruturados sobre a Língua de Sinais que, por sua vez, possibilitou alternativas educacionais orientadas para uma educação bilingue Libras/Língua Portuguesa.

Assim, advém a proposta de educação bilingue e pedagogia cultural, que tem apresentado satisfatórios resultados para o desenvolvimento dos alunos surdos, porém, paralelo a esse crescimento na qualidade da educação dos surdos, cresce a preocupação quanto às tendências da proposta de educação para todos⁸⁷ ou educação inclusiva como é conhecida.

tarde foi subdividido em duas estratégias: o ensino de primeira e segunda língua - no caso dos surdos, compreendem aqui a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, comumente conhecida como prática de educação bilinguê ou simplesmente bilinguismo.

⁸⁶ Willian Stokoe, linguista norte americano que no ano de 1960 apresentou uma análise descritiva da língua de sinais americana revolucionando a linguística na época, dando início aos estudos linguísticos das línguas de sinais.

⁸⁷ O termo “educação para todos” é entendido como o sistema educacional que visa incluir alunos com deficiências nas escolas regulares de ensino com adequações e apoio pedagógico, proclamado na Declaração de Salamanca na Espanha em 1994.

4 Estabelecendo uma relação entre a Pedagogia de Paulo Freire e a educação dos surdos

Como já mencionamos, Paulo Freire representa um marco histórico na educação brasileira e de outros países. Esse estudioso da Educação cria uma metáfora para criticar a educação que coloca o aluno como depositário de informação (educação bancária).

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes, com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2014, p. 80).

Por meio dessa reflexão, Freire acaba mobilizando os educadores para um repensar de suas práticas pedagógicas. Práticas pedagógicas, inclusive, que deem conta de toda a diversidade que permeia pelos diferentes espaços de aprendizagem. Dessa forma, jogamos luz na questão da educação dos surdos, sob a ótica de uma pedagogia defendida por Paulo Freire que visa combater a opressão, que visa a humanidade, que permita, ao sujeito surdo, o direito ao uso de uma língua que lhe dê garantias de interação social. Não intentamos demonstrar uma visão sentimentalista, mas evidenciar quanto oprimido pode ser esse processo de aprendizagem do surdo e o quanto esse sujeito luta contra essa opressão. Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, defende que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2014, p. 42-43).

Temos consciência da necessidade do sujeito aluno ter acesso a uma língua de sinais, em que não haja uma dominação da língua portuguesa como sendo a única opção para comunicação/interação. No caso do Brasil, contamos com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Para garantia da valorização e uso de uma língua de sinais, é necessária a interação com interlocutores fluentes, corroborando para o desenvolvimento linguístico, pedagógico e cognitivo do surdo. Essa interação é importante, também, para o sujeito ouvinte, pois, por meio do domínio de uma língua para surdos, podemos garantir uma comunicação que não seja opressora, que respeite a diversidade, que fuja dessa cegueira social em relação ao diferente. É preciso compreender que há outras formas de ser e de estar no mundo.

Andreotti (2014), *apud* Tagata (2017, p.392), ressalta que: “é importante reconhecer nossa cegueira constitutiva em relação a outras formas de ver, conhecer e de estar no mundo que não se enquadram nos quadros de referência a que nos acostumamos.” Então, acreditamos que uma educação bilíngue favoreça uma mudança de práticas pedagógicas. E sabemos que essa necessidade de reflexão e agir diante da prática do professor em sala de aula é uma das defesas de Paulo Freire, em seus diversos escritos. Ademais, apesar de defendermos o bilinguismo, não estamos aqui criticando um modelo de ensino ao surdo, pautado em um modelo clínico-terapêutico⁸⁸, que tem como foco uma abordagem oralista no processo de ensino a esse aprendiz, e nem temos como objetivo traçar paralelos para que um público leitor possa escolher um dos dois modelos.

Estamos apenas defendendo uma visão sócio antropológica, que evoca uma educação bilíngue e que leva em consideração a alteridade do sujeito surdo. A alteridade é aqui compreendida como “a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser o

⁸⁸ O modelo clínico-terapêutico está preocupado com o diagnóstico e a reabilitação. Esse modelo reforça a visão de educação como método reabilitador colocado em cena a partir do diagnóstico médico, orientando a atenção para a cura do problema auditivo, correção de defeitos de fala e treinamento de habilidades como leitura labial (SKLIAR, 1997).

outro” (SILVA, 2000, p. 16). Completamos os dizeres do autor, com a necessidade de um encontro com a alteridade que seja situada além da vida local. Tagata (2017, p. 383) nos auxilia a compreender:

O encontro com a alteridade situada “além da vida local” pode constituir uma oportunidade de pensar diferentemente e de rever nosso sistema de valores, promovendo uma reflexão crítica de como nossas crenças são produto de esquemas conceituais contingentes, situados numa configuração social, histórica e cultural específica.

Nesse ínterim, por termos uma visão de combate à opressão, de revisão de nosso sistema de valores, entendemos a surdez sob outro viés. Reconhecemos a língua de sinais, utilizada pelos surdos, como uma língua natural, como sua primeira língua, e em sua representação por um modelo sócio antropológico. Esse modelo desloca o sentido da palavra surdez do contexto médico e o traz para o contexto epistemológico, haja vista que o sujeito surdo é aqui visto como um ser que pertence a uma comunidade linguística e que utiliza sua língua para ser e estar no mundo.

Destacamos que os artefatos culturais surdos e até mesmo a Língua de Sinais são marginalizados, muitas vezes. Por exemplo, em muitas escolas ditas inclusivas não existe a presença de Intérprete de Libras e muito menos a presença de elementos que representam a cultura surda, caracterizando-se em um espaço em que apenas são depositados conhecimentos.

Segundo Machado (2006, p. 41):

[...] parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua integração/inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo ainda hegemônico, em síntese, pauta-se por uma atitude “normalizadora” em que as diversas formas de educação de

surdos têm a intenção de “ouvintizar”, ou seja, de fazê-los parecer como ouvintes.

Essa situação em fazer com que os surdos pareçam ouvinte, remete-nos, mais uma vez, para o que defendia Paulo Freire (2014, p. 86): “No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria”. Com isso, ninguém estaria mais a serviço da opressão, mas da libertação.

Ainda em relação à educação bilíngue, no Brasil, tivemos, em junho de 2014, a aprovação da Lei Nº 13.005. Essa lei que trata do Plano Nacional de Educação - PNE- dentre outras providências, determina:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

O PNE busca instituir sistemas educacionais que consideram igualdade e diferença como valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade. Assim, a criação de leis educacionais e/ou suas reformulações, a garantia de espaços de interação, a visualização de escolas ou demais espaços de aprendizagem como emancipatórios são questões urgentes, considerando que a educação por si só já se caracteriza como um fenômeno libertador.

A prática pedagógica para ensino ao surdo deve levar em conta a pedagogia do oprimido, que tem em seu bojo o ideal de transformação social. Por assim ser, é salutar, seguindo os ideais de Paulo Freire, a valorização e a compreensão em relação ao outro, em relação às suas potencialidades e diferenças. Enfim, é preciso humanidade, reflexão e é preciso entender que determinada característica peculiar do aprendiz não o impede de ser e de estar no mundo.

5 Considerações Finais

A Pedagogia de Paulo Freire nos remete a uma reflexão acerca dos objetivos essenciais da educação no que concerne aos resultados como meios para o desenvolvimento humano, e, principalmente, à inclusão social. Nessa direção, faz sentido considerar esse avanço, levando em conta as interações sociais, em que o indivíduo se desenvolve a partir de sua interação com o outro e que seus estágios se dão de forma sucessiva. A educação, tomando a visão do referido teórico, está incumbida de promover a resolução de problemas da vida cotidiana, que, por meio do conhecimento, é capaz de superá-los, tomando esses estágios de desenvolvimento humano.

O indivíduo surdo, tendo em vista suas limitações no âmbito social e escolar, se constitui em sujeito oprimido pelo próprio sistema escolar, que, na maioria das vezes, idealiza um aluno sem limitações, sem problemas, sem se atentar para a inclusão. Nessa perspectiva, acreditamos que foi relevante estabelecer uma relação entre a Pedagogia de Freire com o a representação do sujeito surdo, principalmente, no que se refere à educação ofertada a ele.

Se direcionarmos nosso olhar para a história da Educação, é possível perceber as dificuldades as quais os surdos enfrentam e como há uma dificuldade em incluí-lo no meio social, a contribuir para sua aprendizagem, assumindo os riscos inerentes à educação. Paulo Freire já defendia, que, enquanto educadores devemos estar disponíveis ao risco, que se manifesta e decorre de nossa capacidade de sonhar e transgredir limites impostos (FREIRE, 1983).

Assim, mesmo correndo o risco de uma interpretação equivocada, destacamos que é preciso avançar nessas discussões sobre a educação dos surdos, na visão dos estudos freireanos, tendo a escola como um dos espaços de transformação e reflexão da real finalidade da educação, abolindo essa ideia de mera facilitadora e depositária de aprendizagem. Indubitavelmente, é possível considerar o surdo como oprimido, vítima do sistema e que, à luz da teoria defendida por Paulo Freire, a educação seria o meio ideal para a sua inclusão na sociedade, para sua libertação, de forma a facilitar seu desenvolvimento na busca de uma vida de ascensão social.

Referências

ALVES, M. do C. G. dos R. L. **Educação especial e modernização escolar**: estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRASIL. **Lei 13.005**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 20 abr. 2018.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. 3. ed. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O Educador**: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 89-101.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2014.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração / Inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

_____. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis-R: Arara Azul, 2006, p. 38 - 75.

MELO, F. de; RUDINEI, M.; TASCA, E. **Justificativa da “Pedagogia do Oprimido”**. Santa Catarina: Centro Universitário Municipal de São José, 2008.

PARIS, S.; WINOGRAD, P. **The role of self-regulated learning in contextual teaching**: principles and practices for teacher preparation, Washington, Department of Education, 2003. Disponível em: <<http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Dedas, 1986.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. de. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2006, p. 14 - 37.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonça: EDIUNC, 1997.

STOKOE, W. **A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles**. New Edition. 1976.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

Concepções, reflexões e sugestões de implementação da educação inclusiva

Rerlen Ricardo Silva Paglia⁸⁹

Edmilson Cezar Paglia⁹⁰

1 Introdução

O presente trabalho intitulado: “Concepções, reflexões e sugestões de implementação da Educação Inclusiva” traz uma questão para refletirmos: como implementar de fato uma Educação Inclusiva? Esta pesquisa se justifica no sentido de nosso contexto educacional estar passando por transformações tanto tecnológico, quanto em legislações que fazem com que as instituições educacionais cumpram as leis sem, muitas vezes, estarem preparadas ou desconhecerem o verdadeiro significado de inclusão. O objetivo geral foi analisar concepções de estudiosos da Educação Inclusiva sobre como incluir sem excluir o aluno das escolas regulares e a metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico e análise crítica e reflexiva baseadas em autoras renomadas da área da Edu-

⁸⁹ Doutorando em Educação pela PUC/PR. Mestre em Educação pela UNIVILLE. Técnico em Assuntos Educacionais no IFC. E-mail: rerlenr@bol.com.br

⁹⁰ Doutor em Agronomia. Professor da Universidade Federal do Paraná. E-mail: edpaglia@gmail.com

cação Inclusiva: Mantoan (2017), Rosa (2005) e Carvalho (2006) e posicionamento do pesquisador. Os resultados apontaram que precisamos pensar de forma geral e não fragmentada quando queremos fazer a inclusão dos estudantes no ensino regular, pois senão corremos o risco de excluí-los.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi analisar concepções de estudiosos da área da Educação Inclusiva sobre como incluir sem excluir o aluno das escolas regulares. Os objetivos específicos utilizados para auxiliar o geral foram: eleger três autores (as) que pudessem contribuir com as concepções da pesquisa; buscar materiais que respaldam a pesquisa; sintetizar as principais ideias contidas nos materiais estudados; refletir sobre as concepções das pesquisadoras; fazer uma relação entre nossas concepções e as das autoras de forma sintética e *geral*; *interpretar* e elaborar um texto único onde as reflexões estejam contempladas.

Inicialmente, fizemos um histórico da Educação Especial no mundo e depois focamos no Brasil, para nos situarmos na contemporaneidade e podermos verificar a evolução e principais conquistas sociais na área da inclusão educacional. Após essa breve retrospectiva, por meio de uma revisão literária, selecionamos três renomadas pesquisadoras na área de conhecimento da Educação Inclusiva: Mantoan (2017), Rosa (2005) e Carvalho (2006), trouxemos suas concepções e estudos para refletirmos e contribuirmos na busca e construção de uma resposta à nossa problemática.

No decorrer da pesquisa literária, podemos verificar que *as abordagens das autoras são* diferentes, porém uma preocupação comum entre elas, assim como nós pesquisadores: a questão da inclusão não deve se ater somente com os alunos da Educação Especial. Ao refletirmos sobre as abordagens e concepções, pensamos que a Educação Inclusiva deve abarcar não somente os alunos público-alvo da Educação Especial elencados pelos documentos oficiais, mas todos que de alguma forma são excluídos das escolas.

Pensando dessa forma, avançamos na questão de trazeremos os alunos, cada um com sua necessidade específica, para um ambiente verdadeiramente inclusivo. Ressaltando que a escola deve oferecer toda a estrutura de pessoal, física, metodológica e pedagógica para que os alunos tenham amplo e irrestrito acesso ao ensino de qualidade. Assim, teremos a tão sonhada e divulgada Educação

Inclusiva e para todos, tão difundida desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, na Tailândia, em 1990.

2. Histórico e teorização da educação especial e inclusiva

Desde a antiguidade, as pessoas com algum tipo de deficiência são excluídas do convívio social simplesmente por elas não se enquadrarem no que foi socialmente construído como “pessoas normais”. Em Esparta, na Grécia antiga, haviam muitas pessoas que ficavam com algum tipo de deficiência por se mutilarem em guerras, já que era uma civilização que tinha grande apelo por batalhas, assim como crianças que eram lançadas em precipício por nascerem com deficiência.

Na Roma antiga, há algumas diferenças em relação à Esparta, apesar de também não “reconhecerem” o direito de crianças com *deficiências*, não se costumava executar as crianças como na Grécia, mas muitas vezes as crianças deficientes eram abandonadas em margens de rios ou em locais sagrados, onde eram algumas vezes recolhidas por pessoas da plebe (pobres ou escravos). Também, algumas vezes, as pessoas com deficiência eram utilizadas comercialmente em casas de prostituição ou espetáculos circenses (SILVA, 1987).

Na Idade Média, os deficientes já eram vistos como pessoas misteriosas e místicas. A igreja ligava as pessoas com alguma deficiência aos castigos divinos substituindo a caridade pela perseguição dessas pessoas que fugiam da “normalidade”. Assim foi um período de caridade e marginalidade em relação aos deficientes (SILVA, 1987).

Nas épocas subseqüentes até o século XX, não tiveram muitos avanços, sendo os deficientes sendo “excluídos” e tratados como doentes em clínicas e segregados da sociedade em geral. No Brasil, a partir da década de 1930 a sociedade civil começou a se organizar, em associações, objetivando amparar as pessoas com deficiência, surgindo entidades educacionais anexas a hospitais ou clínicas, como uma educação especial do tipo “hospitalar” como descreve Jannuzzi (2004, p. 34):

[...] a partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

A partir de 1958, Januzzi (1992) coloca que houve um investimento técnico-financeiro junto às secretarias de educação e instituições especializadas, por parte do Ministério da Educação e um estímulo às campanhas nacionais, visando a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Na década de 1970 houve grande expansão de ofertas aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes especiais, salas de recursos, unidades de ensino itinerante. Segundo Omote (1999) essa expansão foi devido à criação de serviços em Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação. No entanto, Bueno (1993) ressalta que apesar do crescimento da oferta, o número de crianças atendidas pela Educação Especial nas escolas públicas e privadas foi pequeno.

Um passo importante contra a exclusão foi dado com a Conferência Mundial sobre Educação para todos realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nesse sentido, Mazzotta (1996) exemplifica que estudos realizados na Inglaterra, afirmam que os pais de crianças “com necessidades especiais” frequentemente manifestam preferência por recursos integrados à escola comum. Para Mantoan (2003), os pais, no Brasil, contrariamente a outros países, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos.

Apesar dessa preferência constar na nossa Constituição Federal (1988), observa-se uma tendência dos pais de se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência. Esse posicionamento, que vai contra o compromisso legal estabelecido desde Jomtien (1990), causa estranheza. Porém, não é de todo absurdo. Muitos pais segregam seus filhos, pelo medo da discriminação. Ou, ainda, os pais querem pro-

teger seus filhos em uma escola cercada pelos muros da indiferença e, sendo assim, confirmam sua exclusão social e escolar.

Somente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, a Educação Inclusiva começa a ganhar espaço e se protagonizar como uma possibilidade de criação de legislações e ações visando o fim da exclusão dos alunos com alguma deficiência e com outras características que os segregavam e os segregam até os dias atuais:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17-18).

Vale ressaltar que após Declaração de Salamanca houve outros avanços importantes com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) refletido nos aspectos curriculares, financiamento, metodológicos, avaliativos, materiais didáticos e organização pedagógica.

No século XXI, tivemos também avanços nas questões inclusivas, dentre eles ressaltamos a Política Nacional da Educação Especial na *Perspectiva Inclusiva* (MEC, 2008). Esse documento se torna importante, na medida em que:

[...] conceitua a Educação Especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; o Decreto Nº. 6.571/2008 que dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público-alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; o Decreto Nº.6.949/2009 que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de Emenda Constitucional, que adota o paradigma da educação inclusiva; e a Resolução Nº. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, mo-

dalidade Educação Especial. Em sintonia com os movimentos internacionais de afirmação da Educação Especial, visa contribuir para o fortalecimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros, como política de Estado (BRASIL, 2017).

Na contemporaneidade contamos com muitos estudiosos que pesquisam sobre a Educação Inclusiva. Neste artigo abordarei ideias de abordar as ideias de três renomados estudiosos na área da Educação Inclusiva brasileira: Mantoan (2017), Rosa (2005) e Carvalho (2006).

2.1 Maria Tereza Égler Mantoan

Mantoan (2017) faz uma interessante abordagem sobre como se evoluiu a história da Educação Especial no Brasil e chegou aos dias atuais na concepção inclusiva. A autora divide em três fases a evolução das concepções e práticas educacionais especiais, a saber: de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; e de 1993 até os dias atuais – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

A primeira fase é caracterizada pelo assistencialismo e segregacionismo, iniciada em 1854 com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, na época imperial.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte (MANTOAN, 2017, p.02).

Na segunda fase, o processo educacional especial começa, segundo a autora, em 1957 com o poder público assumindo a responsabilidade, porém ainda continuava o problema segregacionista e com algumas associações assumindo alguns papéis, mas de forma particular.

[...] em 1957 com a criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências. [...] A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências (MANTOAN, 2017, p. 02).

Na terceira fase, que se inicia no início da década de 1990 até os dias atuais, há uma preocupação, não somente em atender o público-alvo da Educação Especial, mas principalmente em como atendê-los de forma qualitativa e inclusiva. São várias legislações e declarações internacionais, nas quais o Brasil ratifica acordos e se dispõe a seguir as orientações e concepções inclusivas contidas nos acordos. Apesar desse “avanço” em relação aos aspectos legais da inclusão escolar, na prática ainda há muito que ser trabalhado para que cheguemos a uma inclusão de fato. Outra questão são as próprias legislações que ainda são confusas e muitas vezes ambíguas na definição de quem seriam os alunos público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

[...] Ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/ pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas. O que parece estar claro é que os legisladores estabeleceram uma

relação direta entre alunos com deficiência e educação especial. Essa correspondência binária nem sempre é a que mais nos interessa, principalmente quando temos como objetivo a inserção total e incondicional de todos os alunos, nas escolas regulares, ou melhor, em uma escola aberta às diferenças. Apesar das definições, estudos, e demais maneiras de se diferenciar a clientela da educação especial, ainda não existem instrumentos legais e respostas conclusivas sobre qual é o verdadeiro alunado da educação especial, ou seja, qual é a sua clientela específica (MANTOAN, 2017, p. 04).

A autora coloca que a escola inclusiva vai muito além dos pressupostos teóricos e conceituais de que a inclusão depende da capacidade de aprender ou não de cada aluno visando atender as exigências da escola, mas de considerar todas as diversidades e utilizarmos das metodologias inovadoras e tecnologias educacionais para atendermos a todos, respeitando suas diferenças e valorizando suas habilidades.

[...] O momento é de descartar os subterfúgios teóricos, as distorções propositais do conceito de inclusão, condicionada à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola. Porque sabemos que podemos refazer a educação escolar, segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais. [...] Pensamos que o essencial é que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não devem repetir o passado mas considerar, verdadeiramente, o papel da escola e de seus educadores ao ensinar a importância da diversidade em todas as suas manifestações, inclusive na nossa própria espécie. E para termos sempre presente que o nosso problema mais urgente e relevante, antes de toda e qualquer preocupação que possamos ter com os alunos que já estão nas escolas, é com os que estão fora delas e com tudo o que as torna injustas, discriminadoras e excludentes (MANTOAN, 2017, pp. 12 e 13).

2.2 Suely Pereira da Silva Rosa

Rosa (2005) defende que precisamos aprimorar a qualidade da educação como um todo e que precisamos adicionar as ferramentas pedagógicas e metodológicas para todos os alunos sem distinção, assim, segundo a autora, a inclusão será implementada natu-

ralmente, não só aos alunos com deficiência, mas a todos, tornando a Educação Especial como uma modalidade educacional que respeita todas as diversidades.

[...] o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidas para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em consequência, a educação especial adquire uma nova significação. Torna-se uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos – o dos portadores de deficiência – mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com ideais democráticos de uma educação para todos (ROSA, 2005, p.88).

2.3 Rosita Edler Carvalho

Na concepção de Carvalho (2006) um sistema educacional inclusivo é aquele capaz de permitir que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Precisa contar com órgãos públicos que podem e devem ajudar as instituições. Os sistemas educacionais inclusivos precisam se basear em alguns princípios: direito à educação, à igualdade de oportunidade, escolas responsivas e de boa qualidade, direito a aprendizagem e a participação. Na elaboração dos planos nacionais de educação, precisam-se se atentar às seguintes diretrizes: formular políticas educativas inclusivas; incrementar a inversão de recursos para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos; garantir equidade na distribuição de recursos públicos e privados; deixar aberta a participação de diversos setores nas decisões; promover a formação continuada de todos os envolvidos no processo, desde professores a ministros; valorizar o profissional da educação; divulgar informações e usar todos os meios para conscientizar as pessoas.

A autora também destaca que o despreparo dos professores para atuar com a educação inclusiva, gera grandes equívocos por parte dos profissionais:

[...] Muitos entendem educação inclusiva como uma proposta apenas para deficientes, e desconsidera a integração dos inclusos não acreditando em sua aprendizagem. Confundi inclusão com inserção, privilegia na inclusão a socialização com a ideia de que é o bastante, e acaba por limitar a "leitura de mundo" à sala de aula. Nossas escolas devem ajudar no processo de inclusão deixando de lado seu tradicionalismo e se tornando escolas de boa qualidade, acessíveis a todos, que estimulem e aumentem a participação e reduzam a exclusão. Todo o trabalho da escola deve-se pautar em dar condições para que todos participem do processo de aprendizagem, assim esta deve promover eventos que desenvolvam a cultura, promovam a participação de toda comunidade dentre outras medidas que permitam a inclusão de fato (CARVALHO, 2006).

Carvalho (1997) salienta ainda que inclusão mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro "diferente" e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente. A autora coloca que um sistema educacional inclusivo é processo que é político, social, econômico, histórico e pedagógico.

3. Algumas reflexões e considerações sobre a inclusão educacional

Ao elaborarmos esta pesquisa tínhamos a problemática: como fazer uma Educação Inclusiva sem excluir o aluno? Pensamos que para trabalharmos de forma a resolver essa questão, precisaríamos de um objetivo que pudesse contribuir neste aspecto que foi justamente analisar concepções de estudiosos da área da Educação Inclusiva sobre como incluir sem excluir o aluno das escolas regulares.

Por meio das leituras e reflexões relacionadas à temática da Educação Inclusiva, trouxemos algumas sugestões de autoras renomadas como: Mantoan (2017), Rosa (2005) e Carvalho (2006) para colaborar com a definição de estratégias que visem a implantação de uma Educação Inclusiva de fato, não somente para cumprir protocolos ou legislações compulsórias.

Podemos elencar as principais ideias das pesquisadoras que nos auxiliou na pesquisa, tais como: Mantoan (2017) “devemos considerar todas as diversidades e utilizarmos das metodologias inova-

doras e tecnologias educacionais para atendermos a todos, respeitando suas diferenças e valorizando suas habilidades”; Rosa (2005) “precisamos aprimorar a qualidade da educação como um todo e que precisamos adicionar as ferramentas pedagógicas e metodológicas para todos os alunos sem distinção”; e Carvalho (2006) que traz os princípios educacionais inclusivos: “direito à educação, à igualdade de oportunidade, escolas responsivas e de boa qualidade, direito a aprendizagem e a participação”.

As concepções de Educação Inclusiva das autoras elencadas, anteriormente, nos possibilitou refletir e trazer a ideia principal da pesquisa: a implementação da inclusão deve estar relacionada à educação para todos, sem nenhuma tipo de exclusão. Sendo que se ficarmos fragmentando a educação em “modalidades de inclusão”, tais como: especial, étnico-raciais, diversidade sexual etc, estaríamos enfraquecendo todo o movimento que visa a inclusão educacional sem nenhuma distinção.

Nesse sentido, pensamos que devemos partir da ideia de inclusão educacional a todos os estudantes. Porém devemos atender as especificidades de cada um. Para viabilizar essas demandas, precisamos contar com profissionais qualificados, assim como com estruturas: física, metodológica e pedagógica básicas que precisam ser oferecidas pelas instituições e pelo poder público.

Com essas sugestões, pensamos que realmente será possível assegurar a inclusão de todos os alunos, já previstos nos principais documentos e legislações brasileiras e mundiais, sem fragmentá-los ou excluí-los.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>. Acesso em março de 2017.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em março de 2017.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**; v.1, n.º 1, p. 4-12, 1999.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESD, 2005.

SILVA, O. M. da. A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. **CEDAS**, São Paulo: 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

As práticas de gestão democrática na educação básica: uma análise da atuação dos protagonistas da comunidade escolar

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva⁹¹

1 Introdução

A gestão democrática é um processo de construção social que requer a participação de diretores, pais, professores, alunos, funcionários e entidades representativas da comunidade local como parte do aprendizado coletivo por princípios de convivência democrática, de tomada de decisões e de sua implementação. É nesse contexto que surge a questão basilar deste estudo, que é analisar a atuação da gestão escolar, a estrutura e o funcionamento da educação básica em uma escola pública da rede estadual do Ceará.

⁹¹ Pesquisador/aluno no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, *campus* da Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Teologia. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas. Licenciado em Letras pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, *campus* da Universidade Estadual do Ceará. Professor Efetivo da Seduc/CE. E-mail: geimesraulino@yahoo.com.br

A partir disso, observamos a estrutura física e humana da instituição, avaliando as deficiências de algumas práticas do núcleo gestor e de alguns professores em relação à construção da cidadania, da participação e do processo de ensino-aprendizagem. Baseamo-nos teoricamente na LDB (Lei 9.394/96); PCNs (1999); Oliveira (2000); Libâneo (1986; 1994); Placco (1994); Saviani (1985); Frigotto (1995), entre outros. Em suma, percebe-se que embora existam dificuldades com os alunos, muito tem sido feito para melhorar a dinâmica escolar, porém verificou-se à falta de integração e organização dos segmentos escolares, inclusive dos pais.

Devemos entender *a priori* que a gestão escolar democrática no Brasil ultimamente tem sido assunto bastante debatido no *locus* acadêmico e nos órgãos centrais dos vários sistemas de ensino de nosso país. A fim de se fazer uma contextualização para essa temática, consideramos sua importância para a melhoria da qualidade do ensino público, consoante aos argumentos de estudiosos da área, partimos dos primeiros agrupamentos humanos, passamos pela democracia (SILVA, 2006).

Para esta pesquisa, elegemos como objeto de estudo de caso: uma escola de ensino médio da rede básica de educação do Ceará (resolvemos colocar em anonimato o nome da instituição para fins desta análise), ressaltamos apenas que está localizado no interior do Estado do Ceará. Iniciamos nossas ações interpelando através de perguntas diretas todos os segmentos que compõem a escola para averiguar e compreender a estrutura e o funcionamento da educação básica no âmbito do Ensino Médio.

Dessa forma, objetivamos traçar um quadro dos problemas e avanços no desenvolvimento das atividades do núcleo gestor, da coordenação, da secretaria, dos professores, do conselho, alunos, pais e funcionários da escola⁹². Presumimos, neste estudo que as

⁹² A escola possui a seguinte estrutura física: 08 salas de aula; 1 cantina; 1 quadra; 1 biblioteca; 1 diretoria; 1 sala de professores; 1 secretaria; 1 banco do livro; 2 laboratórios de informática; 1 laboratório de ciências; 1 coordenação pedagógica; 1 banheiro feminino; 1 banheiro masculino. Contém um corpo docente de 30 professores e um corpo discente de 600 alunos. O colégio também conta com: TVs, DVDs, aparelhos de som, impressoras, computadores, vídeo, retroprojetor em ótimas condições de uso.

diretrizes do novo Ensino Médio colocaram a escola como agente principal na definição e implementação do currículo, exigindo que o professor seja agente transformador, inovador e criativo, sendo o estudante o alvo de toda essa mudança educacional.

Então, afirmamos que a gestão democrática participativa dentro do ápice de transformação visa unir a comunidade escolar em torno das metas/propostas comuns da educação. É nesse contexto, pois, que decisivamente a gestão democrática manifesta sua intencionalidade de prática educativa integradora de indivíduos, de grupos e de novas concepções de conhecimentos e organização escolar.

2 Pressupostos teóricos

Para começo de discussão, Libâneo (1994, p. 227) esclarece que a escola democrática é aquela que possibilita a todas as crianças, aos jovens e aos adultos a assimilação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de modo a estarem preparadas para participarem ativamente da vida social (na profissão, na política, na cultura). Por isso, intuímos que a *gestão democrática na escola* é um dos princípios constitucionais do ensino público, conforme postula o art. 206 da Constituição Federal de 1988. Se bem que a lei não tem garantido que os grandes desafios da educação brasileira sejam bem trabalhados satisfatoriamente em cada etapa da formação escolar do alunado.

Rodrigues (1983) e Cunha (1987) nos advertem sobre a redução da *democratização da educação* a um determinado aspecto afirmando que:

o ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...]. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (CUNHA, 1987, p. 6, grifos nossos).

Em outras palavras, isso ocorre, porque, segundo Saviani (1985) os educadores precisam fornecer aos alunos uma organização escolar mais consistente, sobretudo para os mais desfavorecidos para que eles possam absorver saberes metódicos, incorporando-os para o uso adequado em seu meio social. Por outro lado, outro fator é que o trabalho do gestor escolar apresenta desafios que sempre envolvem expectativas, inseguranças, dúvidas e que, em nós, conclamam a necessidade de agir, intervir, de fazer face aos desafios propostos pela experiência.

Para tanto, a função da educação ultrapassa o aspecto puramente pedagógico para encaminhar-se para os aspectos de princípios e valores - de ordem filosófica, estética, moral e cultural – que caracterizam determinado sistema social. A escola tem, primordialmente, uma missão global na execução dessas ações, e sua função social assume importância no processo de formação do indivíduo. A partir da interação social, o indivíduo internalizará os elementos de sua cultura, construindo o seu universo intra-psicológico por meio do mundo externo (SAVIANI, 1985).

Em sala de aula, os métodos de ensino assumiram um papel crucial segundo Libâneo (1986; 1994) em função de estarem extremamente unidos aos objetivos gerais e específicos, as decisões de selecioná-los para utilização didática depende de uma metodologia mais vasta no processo educativo, primeiro porque as tarefas na escola pública democrática necessitam de uma concepção pedagógico-didática de orientação de desempenho das atividades dos professores que seja caracterizado pela mediação de objetivos-conteúdos-métodos apoiada no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as finalidades da instrução e da educação em nossa sociedade.

Segundo porque os objetivos educacionais numa escola devem expressar propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade.

Por este motivo o professor participa diretamente com os demais segmentos do trabalho escolar para que seja necessariamente uma ação coletiva. Sendo que, por fim, o objetivo educacional se refere à instituição de processos participativos, envolvendo todas as

pessoas que direta ou indiretamente se relacionam com a escola: diretor, coordenador, professores, funcionários, alunos, pais (LIBÂNEO, 1994).

Ainda na acepção libaneana, a direção pedagógica do professor consiste em: planejar, organizar, e controlar as atividades de ensino, de modo que sejam criadas as condições em que os alunos dominem conscientemente os conhecimentos e métodos da sua aplicação e desenvolvam a iniciativa, a independência de pensamento e a criatividade.

Por isso, que foram instituídos documentos educacionais que devem ser guias para orientar a escola e os professores. Isto significa que a organização curricular do ensino médio, que é o foco desta pesquisa, deve ser orientada por alguns pressupostos encontrados no DCNEM (BRASIL, 1999):

- visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto [gêneros textuais digitais] que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais;
- disposição para perseguir essa visão, organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo;
- abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de maneira a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas;
- reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades; e
- reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva e que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais.

Dessa forma, os conteúdos devem ser vistos como meios para constituição de competências e não como fins em si mesmos, o trabalho do raciocínio deve prevalecer sobre o da memória e o conhecimento deve ser experimentado pelo aluno e não apenas trans-

mitido a ele. Enfim, o aluno deverá ser capacitado a constituir competências, habilidades e disposições de condutas que lhe tornem possível a inserção na sociedade de uma forma produtiva, crítica e criativa, e não simplesmente ser um depósito de informações.

Com essas novas diretrizes, fica mais clara a responsabilidade da escola - e do professor - de estruturar o seu programa de ensino. Um programa dinâmico, que não esteja preso a moldes pré-formados ou seguindo rigidamente um livro didático. Um programa que esteja de acordo com a realidade local e com as necessidades imediatas dos alunos. Essa liberdade dada ao professor é certamente muito positiva, mas exige preparo e trabalho.

Essas concepções praticamente exigem uma ação pedagógica que favoreça o "aprender a aprender" e o desenvolvimento de competências por meio de estratégias que mobilizem mais o raciocínio do que a memória. Em tal processo, é condição necessária que os conteúdos sejam significativos do ponto de vista do educando e, portanto, que sejam contextualizados e tratados de forma interdisciplinar. Muitas vezes, a simples contextualização já acarreta a interdisciplinaridade, porque entender um contexto real e agir sobre ele depende dos diversos pontos de vista das diferentes disciplinas.

Por esse motivo, os DCNEM consideram o Ensino Médio composto por três áreas de conhecimento (BRASIL, 1999):

- I) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias;
- II) Linguagens, Códigos e suas tecnologias;
- III) Ciências Humanas e suas tecnologias.

A concretização das ideias contidas nos PCNEM deverá ocorrer com base na proposta pedagógica de cada escola que, através de uma base comum para todo país (75% da carga horária), propiciará "uma diversificação de tipos de estudos, dos mais humanísticos aos mais científicos ou artísticos."

Entendemos nesta análise que o Ensino Médio é a "etapa final da Educação Básica" (Art.36), o que coaduna com a caracterização de sua identidade, tornando evidente o seu aspecto de terminalidade, resultando, pois, em assegurar a todos os cidadãos o ensino de tornar sólido e profundo os conhecimentos advindos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; pos-

sibilitar prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (Art.35, incisos I a IV).

O Ensino Médio, assim, é a etapa final de um processo educacional de caráter geral, atrelada com a contemporaneidade, com a produção de competências básicas, que transforme o educando como sujeito-produtor de conhecimento e participe do mercado do trabalho, e com o desenvolvimento pessoal, como “sujeito em situação”, cidadão.

Na ótica da nova Lei, o Ensino Médio, como integradora da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º da Lei nº 9.394/96). Essa relação é orgânica e deve disseminar-se em todas as atividades educativas do espaço escolar.

Se bem que essa ação de trabalho escolar feito no âmbito das instituições de ensino ainda é para minorias. Em 1996, eram pouco mais de 2,5 milhões, menos de um quarto dos mais de 10 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos, (conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP -1999), posto que, no Rio Grande do Sul, tal índice é de 50%, segundo estimativas da Secretária de Educação em depoimento à Rádio Gaúcha dia 26/10/99, o que situa o Brasil em estado de desigualdade em comparação a vários países, sobretudo da América Latina.

De acordo com a *Revista Situação da Educação Básica* no Brasil-1999, é previsto um enorme crescimento de procura desse nível da educação escolar. As estimativas mais atualizadas dão ideia de um crescimento de matrícula no ensino médio de mais de 10% entre 1995 e 1998, resultado pelo fenômeno chamado “onda de adolescentes”, verificado em recentes estudos demográficos: enquanto a geração dos adolescentes de 1990 era numericamente superior à geração dos adolescentes de 1980 em 1 milhão de pessoas, as gerações de adolescentes em 1995 e 2000 serão maiores do que as gerações de 1985 e 1990 em 2,3 e 2,8 milhões de pessoas (BRASIL/INEP, 1999).

Certamente, se tal previsão realizar-se, o ingresso na escola de Ensino Médio deverá crescer consideravelmente, e o enorme desafio para agora é propiciar um Ensino Médio eficaz em satisfazer os anseios dos alunos que a procuram, e também para que nela permaneçam não deixando que já na 1ª série, 22% abandonem o curso e 14% sejam reprovados (conforme tabela da revista INEP-1999).

Era cogente efetivamente transformar a identidade acordada para o Ensino Médio prevista na Lei nº 5.697/71, cujo 2º grau expressa-se por uma dupla função: capacitar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na análise de Frigotto (1995)

No Brasil, a perspectiva do adestramento e do treinamento foi dominante até recentemente. A legislação educacional promulgada sob a égide do golpe de 1964 e tendo o economicismo como sustentação teórico-ideológica ainda está vigente, embora profundamente questionada, e, em parte superada (FRIGOTTO, 1995, p. 143).

Vale salientar ainda que tal situação de treinamento sempre existiu, conduzindo os educandos que eram levados para o ensino profissional e para o propedêutico, sendo o profissional para as classes mais carentes “os desafortunados da sorte e os desprovidos de fortuna” (FRIGOTTO, 1995).

3 Travessias metodológicas da pesquisa

Em função da necessidade de se compreender as várias nuances da organização, estruturação, funcionamento e práticas de gestão democrática no espaço escolar, aplicamos para cada segmento da escola: (direção, coordenação, funcionários, professores, alunos e pais) questionários que nos possibilitassem observar, analisar e discutir os problemas e avanços recorrentes na integração e na relação de cada esfera da escola.

Optamos pelo tipo de pesquisa, estudo de caso, que determinou como as informações foram obtidas (AAKER, KUMAR & DAY, 2001). Dessa forma, a partir dos autores mencionados, podemos verificar que a principal vantagem do Estudo de Caso é que

os pesquisadores podem se envolver diretamente com o assunto (pessoa, grupo ou organização) com relativa rapidez e, obter uma “sensação” do que está acontecendo (LAMENDORF, 2004, p.29).

O estudo de caso representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “*como*” e “*por que*” (YIN, 2005, p.19). Este autor ressalta que ao se utilizar o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa em muitas situações, pode contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. Ou seja, o autor reforça o êxito em selecionar argumentos para pesquisa através desta técnica, quando diz o autor, *estudo de caso* conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas (YIN, 2005).

Para esta análise, a coleta de *corpus* foi feita por meio de *entrevista semiestruturada*, que é entendida como aquela “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p. 64). Desta forma, foi construído um questionário com perguntas semiestruturadas e abertas, conforme sugere Vergara (2003).

O procedimento de análise dos dados, deu-se por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977) é compreendida em três partes: pré-análise; exploração do material e tratamento e interpretação dos dados. Isto significa que é necessário isolar seus elementos e, em seguida, agrupá-los em categorias, as quais necessitam ser: “a) exaustivas, permitindo a inclusão de todos os elementos; b) mutuamente exclusivas, ou seja, cada elemento só pode ser incluído em uma única categoria; c) objetivas, isto é, definidas de maneira precisa; d) pertinentes ao objetivo da pesquisa” (VERGARA, 2003, p. 17).

4 Análise e discussão dos resultados

Neste percurso da pesquisa, expomos os dados e as informações que coletamos em campo na direção, coordenação, professores, alunos, pais, secretária e funcionários. Vejamos a seguir a análise dos argumentos principais abordados pelos entrevistados.

Ao nos dirigimos à diretoria, eles responderam que

A gestão da escola é democrática, pois eu sempre procuro ouvir a opinião de outras pessoas, não toma decisões sozinha e as toma juntamente com o conselho. Procuro ouvir os pais e discutir os problemas sociais, por isso desenvolvemos projetos na escola que visem conscientizar os jovens. Fora isso, é promovido na escola gincanas, interclasse, datas comemorativas, feiras e eventos. Por fim, acredito que os alunos são à base de tudo e que os professores, funcionários, alunos, pais e, sobretudo a comunidade deve ser parceira nesse processo.

Quanto ao regimento interno da escola temos procurado fazer trabalhos voluntários onde juntamos toda comunidade escolar, e intensificando essas ações através do grêmio estudantil para que haja um elo entre os alunos e o grupo gestor. Considero que o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico são conhecidos pela comunidade escolar. Temos o conselho escolar que é formado por pais, alunos, professores e funcionários e reuniões com a Seduc, temos também os alunos líderes de sala que ajudam na frequência dos alunos e na organização das salas.

O conselho escolar opina quando se é necessário comprar alguma coisa para as coordenações e secretarias; realizar eventos e comprar material para os professores e para escola de uma maneira geral, visando sempre as prioridades da escola. A escola tem um bom resultado perante o Crede 10, fomos a quarta colocada em matemática e português nas olimpíadas. Ficamos acima da média do Estado e também do Crede. Estamos preocupados para que os alunos participem mais e que esses resultados não caiam devido às greves e as evasões. (Grifos nossos).

Em relação às ações da coordenação na escola, foi respondido que

O papel do coordenador é fazer um acompanhamento pedagógico junto aos professores no desenvolvimento das ações a serem impostas em sala de aula. Temos um grande desafio que é garantir a

aprendizagem dos alunos juntos aos professores e acompanhar o trabalho de planejamento dos professores, garantindo a qualidade do ensino.

*A relação da coordenação com a direção e demais profissionais é de liderança e integração primando pelo bom relacionamento na escola. Conduzimos **o nosso trabalho na escola promovendo a cidadania**. Mantemos uma relação com os pais, fazendo reuniões em cada bimestre ou então, quando é necessário tratar com o pai da indisciplina ou desinteresse do aluno. (Grifos nossos).*

Ao entrevistarmos os professores, constatamos as seguintes afirmações, sobretudo referentes a participação dos professores na elaboração do PPP e do Regimento Interno

E que inclusive o nosso vai ser renovado esse ano. Embora, não se tem ainda um conhecimento profundo do regimento. Os alunos sabem o que é necessário, se bem que tem algumas questões burocráticas que os alunos não precisam saber. Nosso relacionamento é bom e flexível. Mas, o maior desafio do professor é com a aprendizagem dos alunos. Eles não têm interesse e motivação para aprender, embora nós tentamos despertá-los de várias maneiras com: aulas de campo, no laboratório de informática e no de ciências.

Cada professor tem seu jeito de ensinar diferenciadamente sendo que a metodologia é basicamente a mesma. *A avaliação, por exemplo, todos os professores fazem através de **provas escritas, trabalhos e seminários**. Temos, pois, a prova mensal que é livre. Podendo ser um trabalho, uma pesquisa, relatório, seminário. E a prova bimestral é uma prova escrita. Temos também o coletivo que é a nota dada por todos os professores. A direção não intervém, o professor é quem decide mesmo. Enfim, nós tentamos ajudar os alunos e só reprovamos quando não dá mesmo, ou seja, o aluno que fica reprovado em até três disciplinas pode pagar dependência dessas matérias. (Grifos nossos).*

Quanto o aluno gremista que entrevistamos, ele afirma categoricamente que não participou das reuniões do conselho de classe, porque foi recentemente eleito no grêmio estudantil. Embora isso, ele diz conhecer seus direitos e tem requerido isso,

*Primeiro entrar na escola com justificativa, respeitar os horários, e se chegar atrasado à primeira aula não pode assistir as demais. Tenho um bom rendimento nos estudos. Mas, o compromisso dos professores é ameno. Pois a redação como atividade tem insuficiências. De uma maneira geral, tratam todos bem. Embora, precisam melhorar muito. Falta ainda democratizar os espaços para os alunos. Precisamos, pois, trabalhar mais o grupo de teatro, música. Estou satisfeito com o ensino, porém falta exposição dos conteúdos, na opinião dele **o Projeto Primeiro Aprender trouxe alguns prejuízos, já que não se destina ao perfil dos alunos com suficiência, visto que deveria funcionar em horário paralelo. Precisa-se de orientação didática na sala de informática.** (Grifos nossos).*

Ao analisarmos os argumentos colocados pelos pais, a mãe de um aluno diz que faz parte do conselho escolar – sendo tesoureira,

*Regularmente as reuniões acontecem de 3 em 3 meses. Quando chegam as verbas na escola sempre sou chamada para participar das reuniões. Na maioria das vezes, o projeto já vem elaborado e nós é que decidimos o que fazer. **Na verdade com esse novo grupo não tenho muita intimidade.** Existem membros do conselho que às vezes não participa das reuniões. **Não estou satisfeita. Conheço alguns professores que são limitados.** Comparo a nossa educação com a do Sul do país. **Os professores deveriam elaborar um outro método de ensino.** Eu esperava que eles formassem pessoas mais cidadãs, com mais responsabilidade. Na escola de vez enquanto, realiza-se palestras sobre os mais diversos temas: gravidez na adolescência, saúde na família, drogas, violência social, etc. (grifos nossos).*

Ao questionarmos a secretária da escola sobre alguns pontos, esta profissional expôs que

Há um bom relacionamento com todos, por exemplo, trabalhando em conjunto, dividindo as responsabilidades e trocando opiniões. Temos uma relação consistente com os alunos, temos o envolvimento da sociedade, que é muitas vezes até exagerada por conta da má utilização da estrutura da escola. Espero uma maior participação do grêmio estudantil. O aluno não tem todo esse conhecimento bem claro sobre nossas atividades. Falta mais envolvimento, muitas vezes o aluno, com relação às questões burocráticas entre-

ga de documentos procuram a direção da escola ao invés da secretaria. O trabalho com os professores é feito mesmo pela coordenação pedagógica, nós tratamos das questões burocráticas dados da escola e notas dos alunos. Enfim, todos os funcionários mantêm um ótimo relacionamento, todos caminham juntos.

Por fim, ao entrevistarmos o funcionário, ele se manifestou dizendo que tem uma ótima relação com o núcleo gestor,

*Tenho seis anos como funcionário. **Busco resolver os problemas que encontro junto à diretoria.** Tenho uma excelente relação com os alunos, inclusive de afetividade e carinho. **Faço parte do conselho escolar, embora em sua opinião não funcione muito bem.** Para ele, uma **boa escola parte de uma boa administração escolar e um grupo de professores.** Enfim, ele diz que não apresenta dificuldades na execução de seu trabalho. (Grifos nossos).*

Diante de todos os argumentos ponderados, por nós, dos entrevistados verificamos que as iniciativas de alguns têm feito a diferença na construção de um espaço escolar mais democratizado e acessível à comunidade escolar, no entanto, muitos problemas são coexistentes em relação à integração e a participação ativa de alunos, professores e núcleo gestor no sentido de aumentar a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos.

Porque muitos dos entrevistados se preocupam mais com a parte e manutenção da estrutura física e se esquecem da formação humana, ética, profissional e solidária de cada um, isto é, mecanizam muito os processos que de fato possuem soluções politicamente viáveis ao se utilizar uma pedagogia que privilegie primeiramente o alunado e a meta principal que é aprovar satisfatoriamente os discentes.

Quanto ao método de ensino adotado pelo grupo docente ainda está aquém do que pedagogicamente os pais e alunos requereram, sendo que muitas lacunas de aprendizado têm ficado tendo em vista que as políticas públicas estaduais não contemplaram as reais necessidades da comunidade escolar, a exemplo o *Primeiro, Aprender*, é uma ação para nivelar os alunos de 1ª série do Ensino Médio a fim de sanar dificuldades de aprendizagem de alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Por outro lado, o trabalho didático em sala deve ser diferenciado, procurando contemplar os demais

alunos que não precisam dessa atividade de nivelamento, e, sim, de aprofundamento de outros conteúdos e suportes didáticos.

5 Considerações Finais

Em virtude dos argumentos e dos objetos discutidos na pesquisa, concluímos que a atuação da gestão escolar tem buscado atender e explicitar os princípios, diretrizes e procedimentos didático-pedagógicos contidos na LDB (Lei 9.394/96), PCNs, DCNEM, visando oferecer aos alunos do Ensino Médio as condições de prosseguimento de estudos, preparação para o trabalho e cidadania, desenvolver o entendimento dos princípios científicos e tecnológicos das atividades produtivas e para ser cidadão participativo e dinâmico. Para tanto, a escola procura desenvolver suas atividades de maneira integrada e socializada de acordo com as necessidades da comunidade como um todo.

Notamos que na escola existem muitos desafios a serem superados, porque observamos que a instituição possui uma excelente estrutura física, mas o seu funcionamento e utilização ainda é precária por conta da (des)preparação dos alunos e professores em relação ao desenvolvimento dos letramentos digitais, tecnológicos e científicos de uso dos laboratórios e dos recursos didáticos que a escola precisa fomentar para uma educação plural e significativa.

Até porque “o grande desafio, então, é ler e escrever em ambientes digitais, diversos textos e hipertextos multimodais, impulsionados pelas atividades comunicativas cotidianas e escolares” (PAIVA, 2018, p. 251-2), requerendo uma educação tecnológica capaz de potencializar as aprendizagens de estudantes e de professores com o uso de tecnologias, culminando na melhoria do ensino e da aprendizagem (COSCARELLI, 2016).

Dessa forma, é presente nos argumentos dos entrevistados um paradoxo entre o que é dito pelo grupo gestor que enfatiza a real atuação de uma gestão democrática e solícita as necessidades dos alunos e da comunidade. Por outro lado, os alunos e pais afirmam que o conselho escolar não é atuante ao ponto de resolver muitos dos problemas existentes na escola e muitas das decisões são tomadas sem passar pelo crivo dos alunos e dos pais.

E, finalmente, ressaltamos que a escola tendo um quadro de problemas a ser analisado e resolvido pela comunidade escolar, ela tem se destacado na região do Sertão Central, devido aos resultados de aprovação em vestibulares, nas olimpíadas de Física e Space, atividades recreativas, desportivas, culturais e comunitárias.

Portanto, concordamos que para a escola ser mais democratizada político e socialmente é fundamental que haja uma maior integração e aproximação entre os gestores da escola com os alunos e membros da comunidade, no intuito de melhorar a qualidade da educação e das relações humanas internas, do uso dos recursos tecnológicos e científicos, dos laboratórios e projetos da escola, procurando inovar, organizar, planejar e, enfim, buscar “novos” métodos de ensino capazes de auxiliar o desenvolvimento da sociedade e da comunidade escolar de maneira integrada.

Referências

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: bases legais. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CASTRO, C. M. O secundário: esquecido em um desvão do ensino. In: **Série Documental**. Textos para discussão. Brasília, MEC/INEP, 1997.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CUNHA, L. A. A educação na nova Constituição. **Revista da Ande**, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

CURY, C.R.J. “O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas”. In: **Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio**, CONSED/Secretaria de educação do estado de São Paulo, 1996.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo**. São Paulo, Cortez, 1995.

GUIOMAR, N.M. O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais?. In: **Situação da educação básica no Brasil**, MEC/INEP, 1999.

LAMENDORF, J. H. **Elementos de comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira T. Learning, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **Revista da Ande**, (11): 5-13, São Paulo, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAIVA, F. J. de O. Tecnologias para aprender, de COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192p. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 19(1), 2018. (Resenha).

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e Prática do Educador e do Orientador**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo, Ática, 1995.

PIMENTA, S. G; GONÇALVES, C.L. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

RODRIGUES, N. A democratização da escola: novos caminhos. **Revista Nacional da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 42-48, 1983.

SAVIANI, D. Sentido da Pedagogia e o papel do Pedagogo. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 5, nº 9, 1985.

SILVA, N. R. G. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 5, n. 6 p. 91-106 jan./jun. 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisas em Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Capítulo

21

A educação em/para direitos humanos no ensino de língua portuguesa: observações acerca do enfoque intercultural⁹³

Aflânia Dantas Diniz de Lima⁹⁴

Francisco Vieira da Silva⁹⁵

⁹³ Este capítulo constitui um recorte da monografia de conclusão do Curso de especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Sousa, no estado da Paraíba.

⁹⁴ Possui licenciatura plena em letras pela universidade estadual da paraíba (2009). Bacharela em direito pelas faculdades de integração do sertão - serra talhada-PE (2017). Especialização em direitos humanos pela universidade federal de campina grande - modalidade a distância (2016). É servidora da universidade federal rural de Pernambuco - unidade acadêmica de serra talhada - PE, no cargo técnico em assuntos educacionais. E-mail: aflanialima@hotmail.com

⁹⁵ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação a Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Caraúbas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: franciscovieirariacho@hotmail.com

1 Introdução

A luta por uma educação pública de qualidade tem sido constante ao longo da história da sociedade brasileira. No entanto, a cristalização desse direito em norma constitucional, compreendendo todos os níveis de ensino e estendendo-se a todos os brasileiros, somente ocorreu na Carta de 1988, que lhe dedicou uma Seção específica, com dez artigos, no *Título VIII – Da Ordem Social*.

Apesar da previsão constitucional, a qualidade da educação não é uma realidade imediata, pois se configura num lento processo que passa pela valorização progressiva de todos os elementos constitutivos do Sistema Educacional. Nesse cenário, a garantia de uma educação pública de qualidade vai além da garantia de acesso e permanência no ensino, dado que requer uma compreensão ampla acerca do próprio processo educativo.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10 de dezembro de 1948, traz em seu preâmbulo que a promoção dos direitos e liberdades por ela assegurados deve ser um esforço do ensino e da educação de todos os países. Dessa forma, a educação, tanto formal como informal, deve preocupar-se com a promoção dos direitos humanos, sendo ela mesma um desses direitos.

Nessa perspectiva, a educação, no sentido formal, configura-se como um direito e como meio de efetivação dos demais direitos na medida em que visa ao desenvolvimento pleno da cidadania, possibilitando ao indivíduo os subsídios necessários à sua participação ativa na sociedade. Além disso, conforme prevê a citada Declaração ainda no artigo 26, deve estar comprometida com o “fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

Sendo assim, a educação deve buscar o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, o que se torna possível mediante um entendimento amplo desse processo compreendendo os direitos humanos como parte de uma política emancipatória que visa ao fortalecimento da igualdade sem, com isso, descaracterizar o indivíduo em suas identidades culturais.

Nesse sentido, além de garantir o direito à educação, é preciso assegurar também o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos, que, de acordo com o Plano Nacional de Educa-

ção em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 24), “está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade”.

A ideia de educação para a cidadania prevista na Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) deve ser entendida de forma ampla, cujos valores devem estar centrados na promoção dos direitos humanos e estes, por sua vez, precisam ser entendidos como conquista histórica da humanidade. Assim, é preciso discutir os direitos humanos no contexto atual considerando todo o percurso de seus fundamentos e das formas como foram entendidos ao longo da história, buscando entender sua importância para a emancipação do sujeito.

Em face disso, constitui tarefa importante estudar a educação em direitos humanos, buscando compreender seu caráter interdisciplinar, mas também as formas específicas de sua implementação. Nessa tarefa, é fundamental compreender os novos debates acerca dos direitos humanos, permeados pela concepção pós-moderna de sujeito, o que conduz a uma concepção multicultural desses direitos e, conseqüentemente, à discussão acerca das implicações do multiculturalismo na educação.

Nessa perspectiva, este trabalho se propõe a discutir uma abordagem do multiculturalismo – a interculturalidade – no ensino de língua portuguesa na educação básica e a contribuição deste para a implementação da educação em direitos humanos, considerando o importante papel da apropriação da língua na construção das identidades culturais do sujeito e, por conseguinte, a importância desse ensino na consolidação de uma cultura de direitos humanos que possibilite a articulação de políticas de igualdade com a valorização das diferenças.

Partiu-se, então, do seguinte questionamento: como o ensino de Língua materna pode contribuir para a efetivação da Educação em/para Direitos Humanos? Para responder a esse questionamento foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que na visão de Andrade (2001) deve preceder e fundamentar toda atividade acadêmica. Assim, é fundamental desenvolver uma pesquisa bibliográfica nessa área, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre o tema e, assim,

fortalecer práticas que procurem consolidar uma cultura de proteção e promoção de direitos humanos no Brasil.

Objetiva-se, portanto, analisar o Ensino de língua portuguesa sob a perspectiva da Interculturalidade, a fim de contribuir para a Educação em/para Direitos Humanos. Daí decorre a necessidade de: compreender os direitos humanos no cenário nacional e internacional; traçar o percurso histórico-metodológico da educação em direitos humanos no Brasil e; situar a perspectiva intercultural no ensino de Língua Materna, relacionando-o com a Educação em Direitos Humanos.

2 Educação em/para direitos humanos: por uma cultura dos direitos humanos no Brasil

O direito humano à educação, enunciado na Declaração Universal de 1948, vai muito além de possibilitar ao indivíduo o acesso à escola. É preciso que esta instituição tenha condições de lhe oferecer uma educação de qualidade, que o torne, de fato, preparado para o exercício pleno da cidadania. Assim sendo, a educação pode ser pensada em duas perspectivas: a educação como meio, ou seja, como veículo, como forma de se ter acesso e se garantir direitos e a educação como um fim desejado, como direito a ser efetivado.

É importante, inicialmente, ter uma compreensão ampla sobre o conceito de educação, sobre o ato de educar. Segundo Sader (2007, p.80) “Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares”.

Aranha (2006 p. 247) afirma que: “[...] é a educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade”. Dessa forma, a própria construção do sujeito – a afirmação de sua identidade, seu ideal de pertencimento a determinada cultura – é mediada pelo processo educativo.

Entretanto, dado o contexto brasileiro, marcado historicamente pelas desigualdades sociais, os processos educativos aqui desen-

volvidos nem sempre favoreceram ou favorecem essa construção do sujeito enquanto ser cultural. À medida que a sociedade se estrutura em classes, uma classe exerce seu poder sobre a outra, impondo, os seus ideais e promovendo a negação daquilo que lhe é diferente. A educação não permanece alheia a isso, pois sendo pensada nesse contexto pode reproduzir desigualdades e, assim, subjugar uma classe à outra mediante a alienação, ou romper com essa tradição, oferecendo aos indivíduos as condições necessárias para a sua afirmação no mundo.

Nessa perspectiva, a educação formal, enquanto direito de todos e dever do Estado precisa oferecer os subsídios necessários para que os sujeitos possam ser de fato inseridos nos diversos contextos sociais. Precisa oferecer àqueles “oprimidos” os meios necessários à superação das desigualdades, o que requer o preparo tanto para o exercício profissional (possibilitando a emancipação financeira), como para o exercício da cidadania propriamente dita (possibilitando sua atuação política, o exercício de seus direitos e deveres enquanto membro de uma sociedade).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96) contempla a educação nestes dois vieses: a educação como formação e preparação para o mercado de trabalho e a educação para o exercício da cidadania. Tem-se, assim, uma educação preocupada com a formação integral do sujeito para que possa operacionalizar e usufruir dos meios de produção do mercado, bem como dos meios de produção cultural e atuar de forma cidadã na comunidade em que vive. Entretanto, o desenvolvimento dessa educação na prática, muitas vezes, não se realiza de modo a promover, de fato o que propõe o campo normativo.

Na perspectiva de educação como um fim em si mesma, como um direito a ser efetivado, vê-se que as sociedades modernas têm buscado concretizar esse direito a toda a população. No Brasil, desde a Constituição de 1988, já há a prescrição da universalização do ensino fundamental e a progressiva universalização do ensino médio, embora tal feito não tenha sido ainda alcançado. No entanto, garantir acesso à escola não é o suficiente, é preciso preocupar-se com toda a amplitude do processo educativo, como lembra Sacavino (2007, p. 457): “Somos conscientes que o direito à educação é mais amplo que o direito à escola, e que os processos educativos

permeiam toda a vida das pessoas com diferentes dimensões e fases”.

Se a educação não for compreendida em sua plenitude, esse direito continuará sendo negado, ainda que o sujeito perfaça todo o caminho escolar que o Estado lhe garante. E deixará de ser direito à educação para ser apenas direito à escola, negando ao indivíduo o direito a uma formação integral, que lhe possibilite o seu pleno desenvolvimento social. Agindo desta forma, a escola atua muito mais como um instrumento de segregação do que de inclusão, uma vez que os indivíduos não estão igualmente capacitados para ocuparem, de forma igualitária, os espaços sociais, bem como não estão plenamente preparados para atuarem como cidadãos do mundo.

É notório o investimento que tem sido feito em educação no Brasil nos últimos anos no tocante à formação de professores para a educação básica, à estruturação de escolas, à expansão da oferta de educação profissional e tecnológica através dos Institutos Federais de Educação e à ampliação da oferta do ensino superior na rede federal de educação. Todavia, é preciso questionar se os resultados desse investimento demonstram a efetivação de um processo educativo capaz de favorecer o desenvolvimento pleno do sujeito.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011 (3ª edição) mostrou que havia 88,2 milhões de leitores no Brasil naquele ano, o que correspondia a 50% da população. No entanto, esse número representa 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando a segunda edição da pesquisa revelou que 55% dos brasileiros se diziam leitores. Entre as barreiras apontadas à leitura, a falta de interesse ficou em primeiro lugar com 78% (FAILLA, 2012). Sem se deter numa discussão mais profunda sobre a pesquisa, pode-se considerar, no mínimo, paradoxal que em meio à ampliação das formas de acesso e permanência à educação, ocorram quedas nos índices de leitura no país.

Diante disso, é importante retomar a ideia de educação libertadora proposta por Freire (1987, p. 48), a fim de lembrar que o processo educativo capaz de desenvolver no sujeito a emancipação requer a participação deste sujeito na própria elaboração das formas de educação. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”. Assim, o desenvolvimento nos sujeitos das condições

de interação com o mundo de forma crítica, mediante a leitura, por exemplo (retomando a pesquisa citada), só ocorre, enquanto forma libertadora, se a educação for pensada com o sujeito que tem sofrido, nos termos aqui colocados, a negação desse direito. Do contrário, a educação somente servirá como forma de inversão de papéis, possibilitando ao oprimido chegar ao lugar do opressor, sem tomar sequer consciência dessa relação ideológica.

Nessa perspectiva, a educação precisa ser, de fato, meio e fim no sentido de, enquanto direito ser assegurado de forma efetiva a todos os indivíduos e, enquanto subsídio necessário ao alcance dos demais direitos, favorecer a libertação do sujeito, pois só assim este será encorajado a lutar contra as injustiças de que é vítima. Esses conceitos se entrelaçam e estão contidos na Educação em Direitos Humanos. Esta, por sua vez, vem aprofundar o conceito de educação e ampliar a ideia de cidadania, na medida em que se propõe a promover uma cultura de direitos humanos na sociedade brasileira mediante o processo educativo.

Portanto, diante do contexto brasileiro de profundas desigualdades sociais e de processos de negação de sujeitos em decorrência de tais desigualdades, coloca-se na educação e, sobretudo, na educação em direitos humanos, a esperança de superação dessa tendência massificadora que nega ao sujeito o direito de afirmar-se como tal e exercer a sua cidadania com consciência crítica na sociedade.

No plano internacional, a Educação em Direitos Humanos pode ser encontrada em documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o tema como, por exemplo, o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (1995-2004) ou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, aprovado no final de 2004. Em âmbito nacional, essa educação está prevista no Programa Nacional de Direitos Humanos (na sua primeira versão, em 1996, segunda versão, em 2002 e terceira versão em 2009) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja elaboração teve início em 2003 e, depois de um longo processo, foi concluído em 2006 e publicado em 2007.

Embora não seja possível falar de uma política de proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil antes da Constituição Federal de 1988, o sentimento nacional de busca por esses direitos

estava presente nos anos dolorosos do Regime Ditatorial. Como uma consequência natural da forte repressão e afronta aos direitos individuais mediante desrespeitos, maus-tratos, torturas, etc. levanta-se à época um grande movimento de resistência à ditadura, que ganha apoio e participação de artistas e vários organismos da sociedade civil.

Chega-se, então, depois de tantas lutas, ao fim da ditadura com a promulgação da Constituição de 1988, que devido a todo o contexto de violação de direitos por que passou o povo brasileiro nos anos anteriores, trouxe um número considerável de direitos e garantias individuais, direitos políticos, sociais, enfim, procurou ampliar ao máximo o exercício da cidadania do povo brasileiro. No entanto, nos anos seguintes à sua promulgação, a efetivação das normas constitucionais não alcançou êxito, haja vista a falta de estrutura do Estado, que ainda estava se recuperando dos traumas deixados pelo regime anterior. Havia, assim, um distanciamento entre os anseios da população, atendidos na Carta Magna, e a política desenvolvida pelos primeiros governos democráticos (SADER, 2007).

Assim, no campo dos direitos humanos, houve alguns avanços trazidos pela redemocratização e pela Constituição de 1988, mas ainda não havia uma política institucionalizada de educação nesse sentido, visto que somente no ano de 1996 é criado o Programa Nacional de Direitos Humanos e em 2003 é lançada a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), através da portaria 66 de 12 de maio de 2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Posteriormente, após ser objeto de debates nos estados, em encontros internacionais, nacionais e regionais e submetido à consulta pública através da internet, o plano foi reformulado no ano e concluído em 2006, sendo publicado em 2007.

Como vem sendo discutido, o direito à educação, assegurado na Constituição Federal e previsto também na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pressupõe além do acesso, a garantia de uma educação que ofereça ao sujeito a condição de tornar-se, de fato, cidadão. Isso implica não apenas sua participação em práticas sociais que exijam escolaridade, mas deve consistir numa ação li-

bertadora, mediante a qual o sujeito se afirma como tal na sociedade, atuando de forma transformadora.

Nesse sentido, Tavares (2007) considera que a Educação em e para os Direitos Humanos (EEDH) constitui um meio fundamental de efetivar a valorização de cada indivíduo, em sua identidade e diversidade, conduzindo-o à luta por seus demais direitos. Assim, educar em direitos humanos implica reconhecer o sujeito enquanto individual e coletivo, de modo que se busca não apenas garantir-lhe condições de usufruir seus direitos, senão levá-lo ao reconhecimento de si mesmo num diálogo com o outro, ou seja, busca-se a consolidação de uma cultura de direitos humanos em que o reconhecimento do direito do outro vá além da tolerância, esteja contido no próprio reconhecimento de si mesmo.

Retomando a discussão acerca da ressignificação dos direitos humanos de forma multicultural, entende-se que a Educação em Direitos Humanos precisa estar em consonância com essa perspectiva, havendo assim, a necessidade de compreender as implicações do multiculturalismo na sociedade e na educação. Candau (2008) distingue três abordagens de multiculturalismo – *multiculturalismo assimilacionista*, *multiculturalismo diferencialista* e *multiculturalismo interativo*, também denominado *interculturalidade* –, destacando que as duas primeiras são as que mais têm sido adotadas nas sociedades contemporâneas.

A autora explica que a primeira abordagem compreende a sociedade como multicultural, reconhecendo a desigualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais. Todavia, uma política assimilacionista favorece a integração de todos na sociedade sendo incorporados na cultura hegemônica. Em âmbito educacional, isso implica a inserção de todos dentro do sistema sem, contudo, colocar em questão “o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.” (CANDAU, 2008, p. 50). Ocorre, então, a assimilação de uma cultura pela outra.

A abordagem diferencialista enfatiza o reconhecimento da diferença, propondo garantir espaço para a expressão das diferentes identidades culturais. No entanto, cai na contradição de, por um lado, buscar garantir os direitos sociais e econômicos dos grupos

marginalizados e, por outro, privilegiar “a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc.” (CANDAUI, 2008, p. 51). Uma prática educativa baseada nessa abordagem acaba favorecendo a segregação, em que se reconhece a diferença, mas percebe cada cultura num contexto isolado, sem nenhuma interação.

Por fim, a terceira concepção – a interculturalidade – centra-se na inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade. “Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAUI, 2008, p. 51), reconhecendo e promovendo o diálogo intercultural. Uma educação centrada nessa perspectiva

[...] enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008, p. 52).

Analisando essas três abordagens, pode-se notar que a educação brasileira no cotidiano escolar, na maioria das vezes, ao abordar a diversidade cultural, promove ora um multiculturalismo assimilacionista, ora diferencialista. Por muito tempo, a política educacional desenvolvida no Brasil preocupou-se apenas com o acesso de todos à escola, sem se preocupar com o tipo de educação desenvolvido, de modo que aqueles grupos marginalizados passaram a ter acesso à educação pública, mas essa educação era baseada nos valores da classe dominante, ocorrendo, assim, a assimilação cultural.

Nos últimos anos, tem-se acentuado a preocupação com o reconhecimento das diferenças. As políticas públicas de inclusão têm buscado a inserção daqueles que historicamente foram excluídos dos espaços de poder na sociedade e, ao mesmo tempo, promover o respeito às suas identidades culturais. No entanto, ao longo desse processo, muitas vezes, ocorre a exotização da figura do “outro” em face da cultura hegemônica.

Os discursos midiáticos também reproduzem uma concepção diferencialista mostrando esse “outro” como alguém alheio ao restante da sociedade, alguém que causa estranhamento por ser “diferente”. Os casos típicos de representação da favela nas telenovelas reforçam a ideia de que os moradores da “comunidade” têm uma riqueza cultural, mas que está restrita àquela comunidade, como se a formação da sociedade como um todo não estivesse imbuída de elementos culturais de todos os grupos nela presentes.

Nesse contexto, urge o rompimento com essas perspectivas mediante a implementação de uma educação intercultural preocupada com as relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação, tendo como foco a dignidade humana. Para tanto, devem ser superados alguns desafios, agrupados por Candau (2008) em alguns núcleos relacionados aos termos desconstrução, articulação, resgate e reconstrução.

Com relação ao primeiro, a autora considera que é preciso desconstruir a naturalização acerca dos preconceitos e estereótipos que permeiam as relações entre os grupos na sociedade. Segue-se daí a necessidade de se questionar acerca da “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. Sobre o segundo núcleo, propõe a articulação entre igualdade e diferença, tanto no contexto das políticas públicas como nas práticas pedagógicas.

O terceiro núcleo procura o resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo, e o quarto busca promover experiências de interação sistemática com os “outros”, o que não deve ocorrer de forma pontual, mas exige romper com toda tendência à guetificação, o que requer também processos de empoderamento, a fim de possibilitar que os próprios sujeitos vítimas de desigualdades e discriminação sejam encorajados a lutar contra as formas de negação de suas identidades culturais.

Por fim, a educação intercultural não trabalha os direitos humanos de forma pontual, mas estes estão presentes na sua própria concepção. São a sua base e a sua pauta na medida em que essa educação promove os direitos humanos e estes exigem esse tipo de educação. Portanto, a educação em/para os direitos humanos somente se realiza numa perspectiva intercultural.

3 O ensino de língua portuguesa e os direitos humanos

O ensino de língua portuguesa é permeado pela noção de identidade na medida em que se concebe a língua como elemento cultural, de modo que o seu estudo implica considerar todo um universo simbólico de representações. Sendo assim, constitui uma marca identitária do sujeito sem, com isso, permanecer estática. Se é possível afirmar que não existe cultura pura, mas todas são incompletas, também se pode dizer que todos os elementos de uma cultura se constituem num processo vivo de interações.

Essas interações, contudo, não ocorrem de forma harmoniosa e romântica, mas são tensas e conflitivas, basta analisar o contexto de formação do povo brasileiro. Assim, a língua enquanto elemento cultural se afirma numa interação entre diferentes culturas perpassada por relações de poder em que, à medida que ocorre a interação, os traços linguísticos vão marcando perdas e ganhos em termos político-ideológicos.

No contexto da colonização brasileira, é bem notório esse percurso quando os jesuítas iniciaram o processo de alfabetização dos índios, “ensinando-os” não só uma língua, mas uma fé, um costume, um valor. Dessa forma, a língua portuguesa (tal como firmou-se no Brasil) resulta de uma interação conflituosa entre culturas, de modo que o seu estudo precisa reconhecer esses fatores.

O ensino de língua portuguesa precisa, então, ter consciência dessas relações de poder que permeiam o universo linguístico não apenas no tocante à fixação da língua enquanto idioma oficial, mas também compreendendo o universo simbólico que permeia as relações discursivas nos diferentes contextos atuais de uso da língua.

Nessa perspectiva, um ensino preocupado com a interculturalidade busca, inicialmente, desconstruir a naturalização dos preconceitos em torno dos usos linguísticos de determinados indivíduos ou grupos, percebendo a estereotipação no contexto conflitivo das relações sociais. Procura questionar acerca dos critérios de seleção de conteúdos escolares relacionados à língua, colocados, muitas vezes, de forma universalizados englobando todos os sujeitos e grupos em formas unificadas de usos linguísticos.

Num segundo momento, busca-se à promoção da igualdade no sentido de assegurar que todos os indivíduos tenham iguais

oportunidades de apropriação dos recursos linguísticos necessários à sua inserção nos diversos contextos comunicativos. Nessa perspectiva, acentua-se a relação entre igualdade e diferença quando se busca garantir a todos o aprendizado das formas comuns do uso da língua perpassando essas formas “comuns” com as peculiaridades referentes aos usos não padronizados nos contextos dos mais diversos grupos sociais. O primeiro movimento busca oportunizar a igualdade de participação nos contextos sociais que exigem a apropriação dessas formas de linguagem, ao passo que o segundo procura assegurar que os diferentes sujeitos se reconheçam nessas “formas comuns”, à medida que atuam na sua ressignificação.

Esse percurso deve ser imbuído da ideia de promoção dos direitos humanos na medida em que busca efetivar o direito de todos à educação, pois se o ensino de língua portuguesa não oportunizar uma aprendizagem que conduza o indivíduo à emancipação, possibilitando-lhe o acesso às práticas da sociedade letrada, estará contribuindo para a negação do direito à educação. Por outro lado, se esse ensino promover a apropriação das práticas de leitura e escrita em todas as suas modalidades, mas não propiciar a interação dos sujeitos que são os próprios elaboradores da língua (se considerada viva e multiforme nos seus usos) nesse processo de constante reconstrução linguística, estará negando não só o direito à educação enquanto prática emancipadora e transformadora, mas o direito do indivíduo de afirmar-se enquanto sujeito cultural.

Retomando o PNEDH, tem-se que

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007, p.31).

É importante, pois, promover a ampla participação dos sujeitos no sentido de construção conjunta do próprio processo educativo. Por isso, entende-se que o ensino da língua precisa abrir-se à participação de todos os indivíduos na própria ressignificação dos

conteúdos, uma vez que estes precisam estar em consonância com o projeto de educação que se propõe como emancipação do sujeito. Se, no entanto, esses conteúdos forem impostos “de cima para baixo” a educação proposta não fará nenhum sentido.

Conceber o ensino da língua portuguesa numa perspectiva intercultural e, por conseguinte, de modo a promover os direitos humanos, implica, portanto, extrapolar o conteúdo que está posto para construí-lo e reconstruí-lo na vivência cotidiana, pautando-o na articulação entre igualdade e diferença. Isso não significa renunciar os documentos político-educacionais e didáticos elaborados pelos órgãos públicos, até porque muitos programas institucionais e recursos didáticos já apresentam em certa medida uma proposta comprometida com a interculturalidade e com os direitos humanos. O que se propõe é que a prática pedagógica não seja conduzida “de fora para dentro”, mas tenha um compromisso com a efetivação do direito à educação que, nos termos discutidos aqui, somente se concretiza mediante a afirmação do sujeito em sua igualdade e diversidade.

Na educação intercultural proposta por Candau (2008), é fundamental que se permita resgatar “as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais”, o que supõe o reconhecimento de que a identidade dos sujeitos do processo educativo não existe de forma fixa e individual, mas consiste num processo histórico de construção coletiva.

Na visão de Carbonari (2007, p. 169), “a noção de sujeito construída sobre a base da idéia de indivíduo, herança da modernidade, está em crise”, de modo que não se pode mais conceber a individualidade de forma rígida. Assim, a noção de identidade passa por ressignificações no contexto contemporâneo, entendido como pós-moderno. Para Hall (2001, p.12) “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

Nesse contexto, pode-se dizer que na pós-modernidade as identidades ao mesmo tempo se multiplicam e se fragmentam, de modo que, como afirma Molar (2012, p. 42), “a identidade de cada grupo ou dos grupos sociais, a partir das interações que estabele-

cem é formada e re-significada continuamente nas representações sociais portadas pelos sujeitos, que se apresentam no cotidiano”.

Diante disso, uma educação que se proponha como emancipadora não pode ficar presa à ideia de um sujeito fixo, mas exige considerar toda a pluralidade coexistente no próprio indivíduo e nos grupos sociais. Hall (2001, p. 13) destaca que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.”

Dessa forma, “o homem pós-moderno ao adquirir novas facetas identitárias, adquire também, mais um aspecto de diferenciação perante o ‘outro’ (MOLAR 2012, p. 41). O desafio da escola é, então, mediar esse processo e seus significados, tendo clara a ideia de que “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2008, p. 08). Coaduna-se com esse pensamento o conceito do “entre-lugar”, desenvolvido por Bhabha (1998), em que o reconhecimento da diferença e afirmação da identidade do sujeito se dão num processo histórico e complexo de negociação:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 1998, p. 20).

Na visão desse autor, vive-se um momento de “desorientação”, de fragmentação. Assim, a identidade está num processo constante de negociação que, como demonstrado, é conflituoso. O entre-lugar é o espaço dos conflitos e das negociações entre o eu e o outro. Tal espaço precisa consolidar-se no campo da educação como a “promoção do diálogo entre diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais” (CANDAUI, 2008, p. 53-54).

A educação intercultural, como prática promotora dos direitos humanos, implica considerar o ser humano em toda essa complexidade e mediar a sua afirmação enquanto sujeito cuja identidade se constrói de modo relacional na vivência cotidiana. No tocante ao ensino da língua, é interessante pensar sobre a questão levantada

por Gregolin (2008, p.82): “pode-se pensar a identidade como efeito de sentido produzido pela e na linguagem?”.

Amparada nos estudos de Michel Foucault sobre análise do discurso, a autora responde positivamente o seu questionamento, mostrando que a identidade se faz nos discursos, através da linguagem. “Estamos, o tempo todo, submetidos a movimentos de interpretação / reinterpretação que constituem discursivamente as identidades.” (GREGOLIN, 2008, p. 88).

Desse modo, é por meio da linguagem que o sujeito se constrói e se afirma enquanto ser subjetivo que assume diversas posições mediante as modalidades de enunciação: “o sujeito estabelece relações sobre as coisas, sobre a ação dos outros e sobre si. Por isso, ele é uma noção histórica, foi sendo constituído por longos, árduos e conflituosos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos” (GREGOLIN, 2008, p. 91-92)

Retomando a ideia de educação intercultural, Candau (2008, p. 54) ressalta a necessidade de “promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se”.

Nessa perspectiva, a escola e, de forma específica, o ensino de língua portuguesa precisa promover essas situações concretas, o que é possível tanto de forma real, mediante a criação de situações comunicativas que estabeleçam o contato real do “eu” com o “outro”, quanto de forma fictícia, no sentido de problematizar as construções postas no imaginário, estabelecendo diálogos com o “outro” representado na Literatura. Esta possibilita diálogos em diferentes dimensões, na medida em que possibilita a criação de um “outro eu” – o eu leitor que se transporta para o outro ali representado.

Nessa lógica, Candido (1995, p. 244) considera que a literatura “[...] trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Nesse sentido, a literatura possibilita ao indivíduo transportar-se para o contexto do “outro”, experienciando, assim, seus conflitos, suas dores, suas construções sociais, seu posicionamento enquanto sujeito, enfim, suas identidades. Desse modo, o diálogo en-

tre o “eu” e o “outro” através da literatura ocorre num nível mais profundo, uma vez que os papéis são temporariamente invertidos, provocando, assim, um olhar “desde o outro” e não “sobre o outro”.

Quando se propõe o resgate dos processos de construção de identidades, concebe-se a literatura como fundamental nesse percurso, visto ser ela uma característica essencial na constituição de todas as identidades. Candido (1995, p. 242) concebe a Literatura como “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Para o autor, todo ser humano tem necessidade de viver o imaginário e, uma vez restrita essa possibilidade, o homem torna-se incompleto.

Nessa perspectiva, um ensino preocupado com a consolidação de uma cultura de direitos humanos precisa promover esse “direito” de viver o imaginário, como forma de a partir dele tornar possível a vivência real daqueles direitos. Na visão de Candido (1995, p. 249), “[...] A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Não se trata de tornar o indivíduo um ser dócil capaz de respeitar o outro mediante uma concepção romântica de “bondade”, mas de, como já foi dito, desenvolver a compreensão do outro em sentido amplo, perpassada por todas as questões já discutidas anteriormente acerca das relações de poder, buscando, assim, a afirmação de si mesmo, sem a negação do outro.

Diante de todas essas questões aqui discutidas, pode-se dizer que a educação em direitos humanos precisa considerar a necessidade de uma mudança de perspectiva acerca do próprio processo educativo. Essa mudança decorre da resignificação dos próprios direitos humanos no contexto da pós-modernidade em face das transformações no âmbito da construção de identidades.

4 Considerações Finais

Em meio aos processos de globalização, percebe-se que as violações aos direitos humanos intensificam-se, sobretudo no que diz respeito às formas de massificação em que se impõem determi-

nadas culturas em detrimento de outras. Ademais, a própria ideia de direitos humanos é muitas vezes usada de modo impositivo, servindo a interesses econômicos de países centrais. Por isso, há a necessidade de discutir esses direitos sob o ponto de vista multicultural, buscando conferir-lhes competência global e legitimidade local a fim de lutar contra as formas de globalização hegemônicas e entendê-los como política de emancipação.

Nesse cenário, a discussão em torno dos direitos humanos hoje passa pela tensão entre igualdade e diferença, em que os indivíduos buscam igualdade de direitos, mas também o direito à diferença. A política de proteção a esses direitos precisa oferecer condições para que o sujeito tenha igualdade de oportunidades, mas também a sua afirmação enquanto sujeito com determinadas identidades culturais.

No contexto brasileiro, especialmente, a educação tem papel fundamental nesse processo, pois ela consiste a um só tempo num direito e na condição para a efetivação dos demais direitos, uma vez que é responsável pela “libertação” do indivíduo de um processo de massificação opressora que lhe impõe determinadas condições e modos de vida baseados nos padrões de determinado grupo social em detrimento da diversidade cultural que permeia a sociedade brasileira.

A educação em direitos humanos precisa se desenvolver de forma intercultural, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade. Essa educação deve ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como no âmbito da educação não-formal, de modo que é fundamental pensar sobre as possibilidades de sua efetivação. Assim, a educação em direitos humanos deve ocorrer tanto de forma interdisciplinar como de forma específica, de modo que todas as disciplinas escolares devem comprometer-se com os conteúdos relativos a esses direitos.

O ensino de língua portuguesa, por sua vez, não pode permanecer alheio a essas demandas, mas precisa contribuir para a promoção dos direitos humanos, mediante uma educação intercultural. Para tanto, é preciso ter clara a noção de identidade no contexto pós-moderno e entender que a linguagem tem papel fundamental nas construções identitárias do sujeito, de modo que um ensino

intercultural, comprometido com os direitos humanos passa, necessariamente, pela valorização dessas questões.

Em face de tudo o que foi discutido, pode-se dizer que este trabalho traz uma pequena contribuição para a implementação da Educação em/para direitos Humanos, uma vez que reúne concepções teóricas acerca do assunto e possibilita um olhar, através do ensino de Língua Materna, sobre a interculturalidade como forma de aplicação dessa educação. Todavia, dada a complexidade do tema, a discussão não se esgota aqui, mas deve ser aprofundada em trabalhos futuros, em que se buscará suprir eventuais lacunas.

Referências

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BHABHA, H. K. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Constituição. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____, Senado Federal. DECRETO Nº 678, DE 6 DE NOVEMBRO DE 1992. **Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos** (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília: 1992.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: SEDH/MED/MJ/UNESCO, 2007.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 45-56.

CANDIDO, A **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GREGOLIN, M. R. Identidade: objeto ainda não identificado? **Rev. Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista v. 6, n. 1 p. 81-97 junho de 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAUÉS, A.; WEYL, P. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**, João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

MOLAR, J. Alteridade: uma noção em construção. In: FREIRE, A. de BRITO; CARNEIRO, C. G. *et al* (Orgs). **Identidade e Pluralidade Cultural**. Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdis-

ciplinares. Coletânea de textos didáticos. SEE/PB – UEPB. Campina Grande – PB: Gráfica União, 2012.

NASCIMENTO, M. G. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000. p. 115-124.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>
Acesso em: 05 abr. 2015.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturalistas**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Ecopedagogia: uma educação ambiental na escola

Ivan Luís Schwengber⁹⁶

Simone Ruppenthal⁹⁷

1 Introdução

A educação ambiental é um tema de extrema relevância na atividade dos educadores, visto que a escola também contribui para as problemáticas como as socioambientais que despontam e podem se tornar temas geradores concretos que visam contribuir na formação dos sujeitos. A escola e o meio proporcionam um conjunto de fatores que favorecem a investigação política, social e cultural, sobre Educação Ambiental que enfoca as práxis educativas, que buscam estabelecer uma relação prático-reflexiva. A relação com o ambiente é constitutiva na formação dos sujeitos, que estão estabelecendo relações criativas e significativas com seu meio.

Uma criança se constitui na relação com o ambiente. “A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1979, p. 1). A escola é o ambiente

⁹⁶ Mestrando em educação, Unochapeco – E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

⁹⁷ Mestre em Educação no PPGE da Unochapecó. E-mail: ruppen-thal@unochapeco.edu.br

formativo privilegiado para formação dos sujeitos, especialmente quanto tratamos na perspectiva da Educação Ambiental.

Mediante as contradições que caracterizam na contemporaneidade surge sustentada por bases, a proposição de uma Educação Ambiental voltada para a complexidade. A complexidade, não no sentido de difícil e sim na compreensão das multidimensionalidades dos fenômenos físicos, naturais e sociais expresso nas relações que hodiernamente as pessoas estabelecem com o ambiente. A escola é este ambiente complexo. A multidimensionalidade da realidade acrescentamos os modernos tecnologia que ampliam nossa experiência, fazer emergir aspectos que antes pareciam imperceptíveis. E esta relação tem alterados nossa experiência de realidade, nossa visão de mundo.

Profissionais de todas as áreas estão ansiosos para se inserir, se adaptar e operacionalizar com as novas tecnologias, para sentimo-nos integrados ao mundo mais moderno. Esta efervescência é no intuito de querer participar, de não ser indiferente, de querer interferir no mundo (DEWEY, 1979, p. 136). A questão que levantamos e que propomos tensionar em termos pedagógicos é que o ambiente enquanto lugar da vida tem se tornado insustentável: “[...] o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem, a atividade e característica de um ser vivo” (DEWEY, 1979, p. 12).

A proposta colocada em volta da Ecopedagogia, propõe aproximar as questões ambientais do cotidiano escolas (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013), principalmente em se tratando do ambiente da vida. A hipótese crítica é que a experiência de *acariciar de um gato* pode ser atualmente uma experiência multidimensional muito formativa. Ou seja, a presença sensível do gato revela uma realidade complexa e extremamente formativa para Educação Ambiental.

Na tradição pedagógica brasileira Freire e Dewey encontram-se distantes teoricamente, apesar de haver convergências, principalmente na leitura de Anísio Teixeira. No livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967), percebe-se aspectos da herança de Dewey, quando Freire parte da educação como integração do homem com o mundo conceito central para Ecopedagogia.

Comprometimento e engajamento social, político e ambiental retratado em uma entrevista realizada em abril de 1997, por Freire e transcrita por Gadotti (2000, p. 19) no livro *Pedagogia da Terra* ele declara: “Gostaria de ser lembrado como aquele que amou as plantas, os animais, os homens e mulheres, a Terra.” Esse legado freiriano demonstra sua sensibilidade ecológica e impulsiona o debate em torno de uma Educação Ambiental voltada para a cidadania planetária. Esta herança desemboca na Ecopedagogia.

A Ecopedagogia que era um projeto de Paulo Freire em seus últimos anos de vida: “Um tema que Paulo Freire estava desenvolvendo nos últimos tempos era o que chamamos no instituto de Ecopedagogia” (GADOTTI, 1998, p. 32). Uma Ecopedagogia libertadora: “Uma pedagogia libertadora precisa criar novas vivência solidárias, precisa criar novas relações sociais e humanas, não só transmitir conteúdo” (GADOTTI, 1998, p. 33). Assim, o criador do termo foi Francisco Gutiérrez, um dos cofundadores do Instituto Paulo Freire, com uma filiação intelectual a teoria da complexidade.

A natureza que leva as marcas do ser humano, de sua história, da sua cultura e, portanto, nunca passivo, para Freire o espaço sempre sofre interferência humana, seja positiva ou negativa. Conhecer o humano é antes de mais nada situá-lo no universo, e não separá-lo dele, nessa concepção Freire condiciona o ser humano como eixo norteador de sua epistemologia preferindo abordá-lo em suas diferentes relações, pois para ele o inacabamento do homem é uma condição dialética que oferece a base para a interpretação e desenvolvimento da consciência humana, compreendido a partir das relações sociais as quais ocorrem ao longo da história.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos (FREIRE, 1967, p. 43).

O homem é sujeito e produto do seu agir sob a natureza e o universo, então a natureza sempre será um reflexo das suas ações. Na escala da evolução onde o ser humano passa a diferenciar e des-

tacar-se da natureza, passa a compreender que suas ações não se reduzem aos limites do tempo e do espaço, como também as relações não ocorrem somente com o outro, “mas com o mundo e pelo mundo” o que difere do animal, que está no mundo e não com ele (FREIRE, 1967).

Para isto o protagonismo do homem no processo de libertação, de si e do mundo, que é o mesmo processo - libertação, portanto “Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2016, p. 39).

Logo a Ecopedagogia proposta neste ensaio principiante encontra profunda aproximação com *Ecopedagogia e cidadania planetária* (2013), de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado e da *Pedagogia da Terra* (2009) de Moacir Gadotti⁹⁸ sob o aparato da educação libertária de Paulo Freire⁹⁹.

2 A ecopedagogia: uma pedagogia do mundo

A primeira edição do livro é *Ecopedagogia e cidadania planetária* nasce em 1972, e entre Francisco Gutierrez, Paulo Freire e Moacir Gadotti a “importância e necessidade de investigar e promover uma pedagogia em *concordância* com o novo paradigma científico e com os valores inerentes à ecologia profunda” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 11), relacionado com o desenvolvimento das ciências.

O vocabulário paradigma¹⁰⁰ provém de Thomas Kuhn a partir da origem das ciências da natureza, está associada a uma nova visão de mundo (*Weltanschauung*), que está na origem da reflexão filosófica, nas cosmologias e cosmogonias jônicas: “isto é, como uma visão, uma descrição e uma interpretação do mundo, dos seus fe-

⁹⁸ Outros textos de Gadotti *Educar para a Sustentabilidade* (20018) *A carta da Terra na Educação* (2010), *A boniteza de um sonho* (2011) e outros.

⁹⁹ Considero em especial *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1969).

¹⁰⁰ Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (KUHN, 1998, p. 13)

nômenos, de suas forças, e de suas origens” (SELVAGGI, 1988, p. 7-8). Estas concepções de mundo que já existiam anterior à chamada revolução científica, permitem compreender profundamente as cosmologias enquanto visão de mundo, da relação do homem com seu mundo, complexidade da relação parte-todo em um sistema determina a própria constituição da parte e do todo de um sistema no tempo.

Nas questões ambientais o que Ecopedagogia quer nos alertar é que não podemos nos relacionar com o mundo da natureza, sem considerar os avanços científicos e a complexidade planetária das relações humana; sem, portanto, reduzir nossas visões a exclusividade de “elementos científicos e técnicos” e nem a ingenuidade de descartar o conhecimento científico:

“Todavia, ninguém pode deixar-se levar pela ilusão de que essas nefastas consequências possam ser superadas pela eliminação da ciência e da técnica e como um retorno à civilização e cultura pré-científicas, que hoje seriam anticientíficas. O único meio de salvar a humanidade do suicídio e da autodestruição é a reconstrução de um humanismo integral, para o qual concorram positivamente todos os fatores humanos, psicológicos morais, religiosos, sociais, mas juntamente com eles também os científicos e técnicos (SELVAGGI, 1988, p. 9).

Assim, a propostas de reconstrução do humanismo integral passa pela compreensão, a assimilação das ciências enquanto estruturantes em nossa visão de mundo. Esta é a chamada mudança de paradigma¹⁰¹ que tem como modelo a física newtoniana e causou efeitos destruidores no mundo.

A Ecopedagogia se estrutura na esteira de três conceitos emergentes, que são: a ecologia profunda, a pedagogia e a política

¹⁰¹ A terceira transição também está relacionada com valores culturais. Envolve o que hoje é frequentemente chamado de ‘mudança de paradigma’ - uma mudança profunda no pensamento, percepção e valores que formam uma determinada visão da realidade. O paradigma ora em transformação dominou nossa cultura durante muitas centenas de anos, ao longo dos quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o resto do mundo. (CAPRA, 1994.p 28)

planetária. A ecologia profunda não separa seres humanos e mundo, tendo como referência Frijjof Capra (CAPRA, 1995), sustentando a analiticidade de princípios comuns a todos os seres vivos, princípios estes que garantiriam sociedades mais sustentáveis.

A pedagogia é a promoção da aprendizagem e da educação nos diversos aspectos da vida, partindo das teorias cognitivas, ainda na esteira das ciências, chega ao conceito de *Autopoesis*¹⁰², de Maturana e Varela, em que os seres vivos se autocriam. Mas, não somente um espontaneísmo natural, mas como algo a ser desenvolvido a partir das “próprias capacidades como potencial para a plena sustentabilidade do eu ao nível pessoal e social” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 16).

E o terceiro aspecto é a política planetária, em que os seres humanos se reconhecem como “partes integrantes do imenso cosmos” provocando uma noção de cidadania planetária. A Ecopedagogia está assim acordada no paradigma emergente¹⁰³: além do que “[a]s propostas que nos interessam na Ecopedagogia são as diretamente relacionadas ao desenvolvimento sustentável, a formação da cidadania planetária e, por conseguinte, a criação e a promoção da cultura da sustentabilidade” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 32).

A humanidade necessita integrar-se à natureza, uma harmonia ambiental. Há aqui a responsabilidade da recuperação desta harmonia por parte dos seres humanos, que devem a partir de “comportamentos concretos”, restaurar esta harmonia. Uma pedagogia que busca na cotidianidade a compreensão do problema ambiental e ações concretas.

¹⁰² O significado etimológico classifica este novo conceito ‘auto’ significa ‘si mesmo’ e se refere à autonomia dos sistemas auto-organizadores: ‘poesis’ que tem a mesma raiz grega de ‘poesia’, significa criação” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 15)

¹⁰³ A justificativa deste paradigma emergente está assentada em quatro teses: 1) “Todo conhecimento científico-natural é científico-social” (SANTOS, 2008, p. 61) “Todo conhecimento é local e total” (*Ibidem*, p. 73); 3) “Todo o conhecimento é o autoconhecimento” (*Ibidem*, p. 80) e; 4) “Todo o conhecimento científico visa construir-se em senso comum” (*Ibidem*, p. 88).

Essa necessidade harmônica do indivíduo com a realidade natural leva consigo a formação e a conformação de espaços que em consonância com as exigências da sociedade planetária sejam trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 34).

E a ecologia profunda da qual fala Gutiérrez necessariamente precisa desembocar numa sociedade sustentável. O que o autor reconhece é este compromisso ético do “ser humano no ecossistema planetário” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 35) deve influenciar nas relações culturais e sociais. Diminuir as diferenças de Norte e Sul, a lógica da exclusão e principalmente o profundo respeito as etnias e culturas diferentes, garantindo a autonomia dos povos: “Cada cultura e cada povo deveria buscar seu próprio confronto para resolver um desenvolvimento ecologicamente sustentável” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 36), e cada pessoa em seu cotidiano aumentar a tolerância com planeta e com os outros humanos.

Assim desenvolver “novas formas de ser e estar no mundo” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 37), parar que possamos despertar a sensibilidade de “ser e viver o fato de que fazemos parte constitutiva da Terra” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 40).

A Ecopedagogia é um processo de aprendizagem continuamente que parte da vida cotidiana. A Ecopedagogia é pensada a “partir da vida cotidiana” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 63), e prossegue:

[...] a vida cotidiana é o lugar do sentido de das práticas de aprendizagem produtiva. É por esta razão pela qual neste livro, conscientemente, falamos de *Ecopedagogia*. Sabemos, como demonstrar a experiência, que em muitos sistemas e projetos educativos a pedagogia brilha justamente por sua ausência” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 64).

Uma pedagogia que é compreendida como “promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 64). O trabalho pedagógico não pode ser distinto do cotidiano das pessoas. O que todas as dimensões do mundo fazem parte do trabalho pedagógico, das mídias eletrônicas a noção de cidada-

nia planetária. Esta fusão entre história e cotidiano¹⁰⁴, em Freire, os “excessos de tempo” (FREIRE, 1967, p. 41).

A caracterização da Ecopedagogia é uma pedagogia de processo ou do movimento, e não dada de forma estanque, são chaves ou princípios pedagógicos: i) “fazer-se caminho ao andar”; ii) “caminhar com sentido”; iii) caminhar com atitude de aprendizagem; iv) caminhar em diálogo com o ambiente; v) caminhar intuitivamente; vi) caminhar como processo produtiva; vii) caminhar e recriar o mundo e; viii) caminhar avaliando o processo.

3. Uma ecopedagogia freiriana

Vejam os pontos de convergência com o projeto libertário de Freire. A tese de Gadotti é que a Ecopedagogia ser o único caminho possível:

No meu entender, a Ecopedagogia não pode mais ser considerada como uma pedagogia entre tantas pedagogias que podemos e devemos construir. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje (GADOTTI, 2010, p. 42).

É uma proposta de mudança global da relação *política planetária, ecologia profunda e pedagogia*, ultrapassando assim ecologia e sociedade, para adentrar na ecologia integral, enquanto mudança de paradigma, mudando radicalmente a forma de ser e de estar do homem no mundo. É preciso que tanto homens e mulheres desenvolvam sua consciência crítica e assumam-se como comunidades, onde o todo seja mais importante, enfatizando as relações e não comportamentos e vontades isoladas. O ser humano não é uma ilha

¹⁰⁴ Ver (GADOTTI, 2009, p. 57).

é o seu conjunto inteiro que supera os desafios e pelo seu ímpeto se faz homem da história e consciente de seu inacabamento vai além.

A aproximação com o cotidiano do aluno, em que cultura é dele: “Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cançãoeiro popular. Que cultura é toda criação humana.” (FREIRE, 1967, p. 109), uma cultura que cotidiana, fazedor do mundo, este ponto de partida é feito através da linguagem “Levantamento do universo vocabular”, que resulta nas “palavras geradoras” ou os temas geradores, que são abstraídos da realidade:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos *de universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores* (FREIRE, 2016, p. 121).

Assim, nos aproximando da cultura iletrada pois temos dificuldade de pertencer ao uma cidadania planetária e ambiental. Ler o mundo, compreender a sua situação existencial. Mas uma alfabetização que a longa dada deixa de ser mecânica: “Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto” (FREIRE, 1967, p. 110). O educador deve dialogar com os educandos sobre as questões planetárias e ecológicas:

Educar para uma cidadania planetária supõe o reconhecimento de uma comunidade global, de uma sociedade civil planetária. As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana, a partir da necessidade dos interesses das pessoas [...]. (GADOTTI, 2009, p. 65).

Uma forma de pedagogia que não pode estar limitada a escolarização, porque o horizonte do mundo de vida cotidiana está alargado pela noção de planetariedade. A linguagem e os meios de comunicação, assim como as questões ambientais tem como termo gerador o planeta.

Gadotti, aproxima a Ecopedagogia com Paulo Freire a partir do texto “*Educação e Mudança*” (1959) a partir da noção de “vida cotidiana” enquanto espaço de democracia e solidariedade, a partir da integração como a sociedade, tratado como organicidade. Uma pedagogia que promova a integração com a sociedade¹⁰⁵.

Num segundo momento Gadotti relaciona a Ecopedagogia com a noção bancária de Freire, quando vai discutir o conceito de sentido de aprendizagem que precisa dar sentido, “impregnar sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido (*non-sense*) de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impor” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 67), como “ato de depositar” (FREIRE, 2016, p. 82)¹⁰⁶.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2016, p. 116).

Esta Ecopedagogia mantém uma conexão com o problema da opressão de Freire, “como um grande capítulo da pedagogia do oprimido” (GADOTTI, 2010, p. 43), e postula, conseqüentemente a libertação.

Se Freire parte do universo comum do estudante, a partir dos temas geradores, a questão é que os problemas ambientais não são sempre problemas imediatos. Isto significa que nem todos os problemas ecológicos são de imediato, é perceptível pelos educandos, ou quando muito, são de vistos como problemas da ecologia natural. Assim a educação comprometida com a formação integral do ser humano capaz de transformar e intervir no mundo, por meio de

¹⁰⁵ A Ecopedagogia se propõe a realizar esta organicidade (Freire) na promoção da aprendizagem [Gutiérrez], e isso só será conseguido numa relação democrática e solidária” (GADOTTI, 2009, p. 80)

¹⁰⁶ Em outro livro, Gadotti afirma: “Consideramos hoje a Terra como também um oprimido; por isso, precisamos também de uma pedagogia desse oprimido que é a Terra” (GADOTTI, 2010, p. 43)

uma pedagogia crítica, tem em suas práticas o compromisso de diminuir o distanciamento entre o ser humano e a sua realidade.

Esta expansão da noção de mundo, que é a consciência planetária, implica segundo Gadotti numa mudança da filosofia da educação:

A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo (GADOTTI, 2010, p. 44)

Esta mudança é filosófica porque compromete a concepção de mundo, mas uma concepção livre, consciente deve ser intencional¹⁰⁷, pois os seres humanos têm a capacidade de compreender que sua existência que “o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico” (FREIRE, 2016, p. 124). Homens que são capazes de assumir a vida em todos seus aspectos.

Paulo Freire foi um educador da esperança, a Ecopedagogia reflete a esperança de querer compreender radicalmente a relação de sustentabilidade do homem como situação limite, ser enfrentado histórica e pedagogicamente:

Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limites’. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros ‘atos-limites’ dos homens. Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as ‘situações-limites. E este enfrentamento com a realidade para a su-

¹⁰⁷ Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2016, p. 43)

peração dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as situações-limites (FREIRE, 2016, p. 126)

Esta relação de “*no mundo e com o mundo*” (FREIRE, 1967, p. 108), implica em não mais ver o mundo como suporte, a terra como conteúdo: “Sem uma educação sustentável, a Terra continuará apenas sendo um espaço de sustento e de domínio” (GADOTTI, 2010, p. 46). E nunca poderemos superar uma situação limite das questões ambientais de forma individual, sempre é uma ação política.

4 Conclusão

Tratamos de uma Ecopedagogia dentro da tradição de Paulo Freire, que não difere do movimento conhecido da Educação Ambiental, na qual não discutiremos suas nuances: “A Ecopedagogia não se opõe à Educação Ambiental. Ao contrário, para a Ecopedagogia, a Educação Ambiental é um pressuposto básico. A Ecopedagogia incorpora-a e oferece-lhe estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta (GADOTTI, 2010, p. 43).

A aproximação com o projeto libertário da Educação Ambiental como aprofundamento da noção de mundo da natureza, mas sempre permeado pela cultura. Nos termos de humanização da natureza, o que a Ecopedagogia, marcada muito pela problemática social, chamara de cidadania planetária.

O homem integrado ao mundo natural, sabendo que há efeitos culturais sobre o espaço geográfico, para se integrar em suas épocas, participar, do seu tempo: “temporalizar os espaços geográficos”. O homem integrado com sua realidade natural, compreendia que foi criada e recriada, por ação dos próprios semelhantes, e ciente de que nem sempre humanizou o mundo natural. Que por vezes o ser humano resultou em inúmeros problemas ecológicos e ambientais. Que o “fazedor” humano “acrescenta” algo ao mundo, sob o olhar ambiental que precisa ser repensado. Compreender que as “relações do homem com o mundo” em algum momento tornou-se nociva. A Educação Ambiental é assim, a “tarefas de nossa época”, integrando-se ao mundo “apreendendo temas e tarefas de sua época” (FREIRE, 1967, p. 44).

Este ponto para a libertação é crucial "... o reconhecimento de que as mudanças e transformações do mundo e dos homens e mulheres somente serão possíveis a partir das relações dos seres humanos com o mundo e com eles próprios, o que implica em uma *práxis* que se efetiva nos tecidos históricos e culturais" (MENDONÇA, 2008, p. 52). Para se pensar o meio ambiente, a partir da antropologia, porque tratar as transformações natureza como naturais, é legitimar a destruição e a opressão, mas somente a partir da intervenção do ser humano ela passa desumanizar, portanto, pensar o meio ambiente na relação com os seres humanos, e efeito desta relação opressora do homem do outro e do ambiente.

A libertação somente ocorre a partir de uma mudança epistemológica profunda, um pensar o meio ambiente de forma "radical", somente assim ocorre o enraizamento da integração com dizia Freire (1967, p. 42). Conhecimento este que deve ser a conscientização da questão ambiental, capaz de libertar o homem a ajudar a ajudar-se em seu meio. Ter uma "consciência crítica" compreender-se como causador da destruição do meio ambiente, e que nossa cultura precisa buscar outros rumos na convivência planetária.

É preciso reconhecer que na instância social o discurso da naturalização das catástrofes ecológicas está inserido num jogo de poder. Em termos freirianos, é compreender a nossa "sociedade em trânsito" na perspectiva ambiental, de que o homem precisa se integrar com o mundo compreendendo as "contradições", e jogos de interesses, que pretendem manter a massa aquém da vida.

Uma relação entre o homem que oprime, que quer manter o povo aquém de uma "cidadania planetária", de uma "democratização do mundo", e por consequência democratização de acesso aos recursos naturais provenientes da exploração predatória e capitalista. Manter o povo sectário, tratando de deliberar soluções prontas e interessadas por um certo grupo.

Uma Educação Ambiental como prática da liberdade deve, portanto, ser um diálogo que alfabetize às questões ambientais, com uma linguagem que seja mediadora a partir do contexto dos estudantes. A palavra como capaz de ser dita enquanto libertação e denúncia. Essa contextualização nos retrata premissas, importantes para superação de relações caracterizadas antidialógicas, a qual Freire as contrapõe, mas que persiste pela "educação bancária", que

favorece a hegemonia e procura manter as tradicionais formas de opressão, fazendo com que os que estão à margem suportem a realidade sem questionamentos.

Portanto, pensar e agir globalmente implica, também, agir localmente como educadores e pessoas implicadas a pensar, discutir e levantar soluções, estabelecendo, portanto, uma nova forma racional do modo de conhecer e pensar no mundo onde se articulam natureza, sociedade, homem e mundo.

Uma palavra capaz de libertar, somente assim a educação é instrumento de libertação, do ser humano e do mundo. Uma educação que permita o homem realizar sua vocação ontológica de ser sujeito, porque nosso tempo e nosso espaço, requerem pensar sob o ponto de vista do meio ambiente, para estarmos integrado a nossa realidade. A conscientização das questões, da urgência de pensar o meio ambiente sustentável é pressuposto para um ser consciente de sua realidade.

Referências

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Tradução de Álvaro Cabral. 6. ed. São Paulo: Cultriz, 1995.

CARVALHO, I. C. D. M. **A Invenção Ecológica**: Narrativas e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 2001.

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C. Educação ambiental na escola. In: LOUREIRO, C. F.; TORRES, J. R. **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014. p. 81 -115.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: uma introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 21, 1979.

EIDAM, H.; CLÁUDIO, D. A. Educação como prática da liberdade - Paulo Freire como contraponto. **Espaço Pedagógico: Educação e Maioridade**, Passo Fundo, v. 12, p. 119-137, jun/jul 2005. ISSN 1.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. Recife: [s.n.], 1959.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FAVERO, O. **Cultura popular, educação popular - memórias dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1983a. p. 99-126.

_____. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. **O Educador: vida e morte**. 4. ed. Rio de Janeiro: Santo Graal, 1983b. p. 89-102.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

_____. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016b.

GADOTTI, M. As Muitas Lições de Freire. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25- 34.

_____. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

_____. **Educar para a Sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Pedagogia da Terra**. 6. ed. São Paulo: Petrópolis, 2009.

_____. **A carta da Terra na Educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MCLAREN, P.; SILVA, T. T. D. Descentralizando a pedagogia: Alfabetização crítica, resiliência e política da memória. In: MACLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. **Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação**. Tradução de Marcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 35-76.

MENDONÇA, N. A. D. **Pedagogia da Humanização: A pedagogia Humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.

SANTOS, B. D. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências. In: SANTOS, B. D. S. **O Conhecimento Prudente para uma Vida Descente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SELVAGGI, F. **Filosofia do mundo: cosmologia filosófica**. Tradução de Alexander A. MacIntyre. São Paulo: Loyola, 1988.

Da experiência à reflexão sobre o programa tutoria educacional para formação continuada de professores

Rudervania da Silva Lima Aranha¹⁰⁸

Selma Suely Baçal de Oliveira¹⁰⁹

1 Introdução

A implementação do Programa Tutoria Educacional foi desenvolvida para fortalecer as práticas educativas dos professores da educação básica em estágio probatório da rede municipal de Manaus, com a finalidade de elevar a qualidade de ensino na educação pública. Inicialmente esta experiência se insere em forma de projeto piloto na formação continuada de professores. Diante disso, o estudo questiona as implicações desse processo para a rede municipal de ensino, desvelando a implementação do Programa Tutoria Educacional na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, a partir de análise

¹⁰⁸ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: prof.ma.rudervaniaaranha@gmail.com

¹⁰⁹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: selmabacal@ufam.edu.br

documental e de pesquisa empírica. Os resultados apontam que existe um inegável movimento em prol de melhores índices projetados para cada escola. Some-se a isso, o convênio firmado entre a SEMED com a Fundação Itaú Social, por meio do Programa Tutoria Educacional que vem se configurando como um modelo verticalizado e promove mudanças nas concepções de escola pública.

A incorporação da lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus tem sido efetivada pelo Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), objeto desta pesquisa. O PROEMEM revela-se no contexto da globalização da economia, marcado pela hegemonia do pensamento político, que tem como foco o princípio neoliberal, acrescido pela incorporação da ciência e da tecnologia às forças produtivas, sendo tais forças preconizadas pelo processo de competitividade no mundo corporativo, frente às constantes pressões do setor econômico por reformas do Estado e por redefinir políticas sociais e educacionais.

Nesse contexto, tem origem o PROEMEM, cujo período de execução corresponde a cinco anos (2017 a 2021), sendo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus o órgão executor do referido projeto, financiado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) de acordo com a Lei municipal nº 1.882, de 13 de Junho de 2014, que autoriza o Poder Executivo a contratar operação de financiamento externo com Organismo Multilateral de Crédito, e com os recursos previstos no orçamento da SEMED. Nessa direção, expande-se a presença direta do setor privado, seja este lucrativo ou não, dentre os quais se destaca a Fundação Itaú Social (FIS), por meio da efetivação do Programa Tutoria Educacional (PTE) para o trabalho dos docentes dessa Secretaria.

A partir do ano de 2013, período marcado pela articulação dos assessores do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com a gestão da Educação Municipal, deu-se início a elaboração do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), com o intuito de solicitar empréstimo ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir de então, foi feito um levantamento de dados em todos os departamentos da SEMED, para elaboração do referido

projeto. No ano de 2014, com publicação no *Diário Oficial do Município (DOM)*, foi aprovada a Lei municipal nº 1.921, de 30 de Outubro de 2014, essa Lei municipal foi revogada pela Lei municipal nº 2.230, de 04 de julho de 2017, que reestrutura o PROEMEM para ser executado pelo período de 2017 a 2021, que institui, no âmbito da SEMED, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus – PROEMEM.

Durante a análise do referido projeto, arquitetado com o objetivo anunciado de expandir a *cobertura* e melhorar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, ficou evidente a necessidade de pesquisar além do que estava proposto no projeto, visto que as indicações pelo PROEMEM apresentam em uma de suas ações a implantação dos Programas de Correção de Fluxo. Por indicação do BID, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do PROEMEM, iniciou no ano de 2014 o diálogo com o Instituto Ayrton Senna (IAS) – uma instituição sem fins lucrativos que presta assessoria a estados e municípios em assuntos concernentes à Educação, principalmente no tratamento de Programas de Correção de Fluxo. Ainda neste mesmo ano, a SEMED contratou o Instituto Águila para a implementação do Sistema Integrado de Gestão da Educação (GIDE). Este sistema visa a introduzir uma série de indicadores estratégicos de gestão escolar, formando uma equipe de 100 coordenadores pedagógicos responsáveis pela melhoria da gestão escolar e pelo apoio às escolas em suas ações de melhoria para auxiliar na implementação do Sistema Integrado de Gestão da Educação (GIDE), instituição também indicada pelo BID.

Ainda de acordo com o documento do PROEMEM, foram firmadas duas negociações com o setor privado: uma, com Instituto Ayrton Senna (IAS), para o atendimento aos alunos em distorção idade-série, principalmente aqueles matriculados no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e outra, com a Fundação Itaú Social (FIS), sendo implantado o Programa de Tutoria Educacional (PTE) que é uma metodologia de formação continuada em serviço que se apoia na observação da prática, em ações modelares realizadas pelo tutor, em seções customizadas de planejamento das ações realizadas (MANAUS, 2015), para atendimento aos professores em estágio probatório iniciantes na atividade profissional na Rede Municipal de Educação no período de três anos, como determina o Art. 41 da CF/88, com redação dada pela Emenda Constitucional nº

19/06/1998 e pela Lei municipal nº 1.128, de 05 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Professores do Magistério do Município de Manaus. Esses movimentos explicitam as conjunturas marcadas pela globalização econômica e pelos organismos internacionais, consubstanciando-se na reforma educacional que se desencadeia desde o século XX e intensificando-se a partir da década de 1990, com desdobramentos que, nos dias atuais, continuam desempenhando papel ideológico de propagadores do sistema capitalista, com princípio neoliberal.

A pesquisa que permitiu a apropriação do objeto de estudo foi realizada com fontes primárias, basicamente documentos e sites das instituições envolvidas (SEMED, BID e FIS) que muito contribuiu para ampliar a compreensão e a reflexão sobre os processos da tal parceria com o setor privado na educação pública no município de Manaus. Assim, é importante enfatizar a contextualização crítica das políticas educacionais e das ações resultantes de projetos de parcerias, contratos ou convênios entre setores públicos e privados que se consolidam a partir dos resultados de pesquisa, estudos e análises sobre as propostas de reforma do Estado produzidas em âmbito internacional e nacional.

2 A proposta do PROEMEM

Quadro 1: A consolidação do PROEMEM

JUSTIFICATIVA	OBJETIVO	REGULAMENTAÇÃO	FONTE DE RECURSOS E CUSTO TOTAL		
			ID	VALORES US\$ milhões	%
Visando o cumprimento das Metas e Diretrizes do Plano Nacional de Educação e da Legislação Educacional vigente, a SEMED capitaneou financiamento	Expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental).	Em 30 de Outubro de 2014 a Lei municipal nº 1.921, institui no âmbito da SEMED o PROEMEM. Essa Lei é revogada pela Lei municipal nº 2.230, de 04 de Julho de 2017, que REESTRUTURA o PROEMEM, para ser executado pelo período de cinco anos (2017 a 2021).		52,00	5,6%
				62,00	

junto ao BID para a promoção de ações que visam à melhoria do processo educacional do Município.		EMED		4,4%
		TO-TAL	114,00	00%

FONTE: Elaboração da autora. (Pesquisa documental).

O PROEMEM estrutura-se em quatro componentes, descritos a seguir: Componente 1 (um) – *Expansão e Melhoria da Cobertura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental*; Componente 2 (dois) – *Melhoria da Qualidade da Educação*; Componente 3 (três) – *Gestão, Monitoramento e Avaliação*; Componente 4 (quatro) – *Administração do Projeto*. Esses componentes contam com recursos financeiros do BID programados para execução total em cinco anos.

Destacam-se as ações provenientes do Componente 2 (dois), que “permite qualificar o profissional em estágio probatório e assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o processo de ensino e aprendizagem do aluno” (MANAUS, 2015, p. 3), sendo essa a justificativa para o convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Itaú Social. Uma vez efetivado, o convênio tem inserido a lógica do mercado educacional no sistema público municipal de ensino, evidenciando um projeto de sociedade no qual a política educacional está a serviço dos interesses do grande capital.

Os primeiros encaminhamentos para o estabelecimento da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Itaú Social, iniciou com os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em estágio probatório no ano de 2014, com a participação de educadores do Departamento de Gestão Educacional (DEGE), chefes das Divisões Distritais Zonais (DDZs), além da subsecretaria de Gestão Educacional dessa Secretaria. Os representantes da Secretaria Municipal de Educação participaram da Formação em Serviço realizada em Manaus pela asses-

soria pedagógica da Fundação Itaú Social, para expor a metodologia do Programa Tutoria Educacional (PTE) dessa Fundação.

No início do ano de 2015, a Fundação Itaú Social encontrava-se em fase de negociação para o convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), firmado somente em 30 de setembro do referido ano. Entretanto, em março de 2015, a Fundação Itaú Social, com apoio técnico do Centro Integrado de Estudos e Programa de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS)¹¹⁰ e em parceria com a SEMED, realizou o primeiro processo seletivo interno para a vaga de tutor que de acordo com o documento *Guia de Tutoria Pedagógica*, esse termo é utilizado para designar o profissional que realiza o acompanhamento ao professor no cotidiano da sala de aula, para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar, aplicado em Manaus para os professores de Língua Portuguesa e de Matemática para atuarem nas escolas da rede municipal, ficando o CIEDS o responsável pelo processo de seleção, formação e acompanhamento desses tutores, denominados de Tutores Regionais (TRs).

Foi realizado também pelo CIEDS o segundo processo seletivo, tendo agora como público-alvo os Tutores Educacionais (TEs), selecionados para atuarem nas escolas municipais. Nos meses de maio e junho do ano de 2015, os TRs e os TEs realizaram estudos do material denominado “Guia de Tutoria” e, no mês de julho, houve intensa movimentação para a divulgação e o lançamento do Programa Tutoria na SEMED, com a realização de oficina de apresentação do Programa para as DDZs e Gestores dessa secretaria, finalizando com o encontro formativo para apresentação do Programa Tutoria Educacional aos professores (denominados de tutores), com a assinatura da adesão ao programa da Fundação Itaú Social pelos referidos professores.

¹¹⁰ Instituição social sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, fundada em 1998, com sede na cidade do Rio de Janeiro e filiais em São Paulo e em Minas Gerais e que atua, desde a sua criação, em diversos municípios do Brasil, com diferentes parceiros institucionais, sendo essa instituição indicada pela Fundação Itaú Social para realizar a seleção de tutores do Programa Tutoria Educacional (PTE) em Manaus.

Em agosto de 2015, teve início o acompanhamento dos Tutores Educacionais (TEs) e Tutores Regionais (TRs) nas unidades escolares e, em 30 de setembro do ano de 2015, foi assinado o Termo de Convênio nº 12/2015 entre a SEMED e a Fundação Itaú Social com objetivo de definir estratégias e análises necessárias à implementação de soluções educacionais para o enfrentamento das questões relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, por meio do Programa Tutoria Educacional.

É importante entender os pressupostos e as intenções envolvidos nessa modalidade de parceria com o setor privado em educação, que garantem a inserção da lógica do mercado para a educação pública municipal: “é o destaque atribuído à modalidade formativa baseada em práticas de acompanhamento que pressupõe a atuação de figuras como a do tutor” (SARTI, 2012, p. 326). Com esse imbricamento da relação entre a Fundação Itaú Social e a SEMED, para atender as demandas da educação pública na rede municipal de ensino, é possível verificar que as fronteiras entre o público e o privado se articulam e as divergências entre essas duas esferas permanecem contraditórias e antagônicas.

As contradições estão postas quando se considera o previsto pelo decreto de nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, em que os direcionamentos para o trabalho docente podem ser vistos em algumas de suas diretrizes. Notadamente, a gestão pública administrativa e pedagógica é influenciada pela iniciativa privada, como podemos perceber na SEMED, pois esta Secretaria conta com o Instituto Ayrton Senna para o atendimento aos seus alunos do ensino fundamental, de acordo com o documento intitulado “Implantação dos Programas de Correção de Fluxo em parceria com o Instituto Ayrton Senna”, que anuncia os programas de correção de fluxo – Se Liga, para alunos não alfabetizados, e Acelera Brasil, para alunos alfabetizados – atendendo “à lógica da segunda oportunidade, na medida em que visam ao desenvolvimento das competências necessárias à sua realização pessoal e profissional, oportunizando o pleno sucesso dos educandos” (MANAUS, 2016, p. 3). Este fenômeno chama-se gestão compartilhada com o setor privado, que representa o avanço do empresariamento na educação básica do município de Manaus.

Paradoxalmente, entretanto, é possível perceber a ocorrência de fatores relacionados via desregulamentação da legislação na educação nacional e municipal. O enfraquecimento do Estado reduz sua capacidade de organização e de controle de bens e normatiza um quadro legal e institucional para garantir a elevação de empreendimentos de interesse do mercado no interior de escolas públicas.

Neste cenário, as políticas educacionais sofrem diretamente a interferência destas contradições, devido à centralidade que a educação escolar tem no quadro integrante da política educacional, incluindo diferentes aspectos que parecem estar dentro dessa intencionalidade, ou seja, “de contribuir para o novo papel e funções do Estado, papel esse que deve corresponder às demandas do capital internacional, a partir da lógica do mercado” (MAUÉS, 2006, p. 2).

No entanto, pode-se deduzir que a reforma do Estado e da educação, instaurada a partir dos anos 1990 na América Latina, trouxe “profundas mudanças na organização do trabalho docente, nas suas relações de trabalho” (KRAWCZYK, 2012, p. 348) e, por isso mesmo, a educação adquiriu uma centralidade renovada. Dela se espera, “que prepare as novas gerações para o trabalho no marco de economias modernas e competitivas” (GAJARDO, 2012, p. 333). Segundo Vidigal (2011, p. 9), a década de 1990 foi considerada, na América Latina, a “década da onda neoliberal”.

Para compreender essa realidade e os seus desdobramentos, é necessário estabelecer a distinção entre os efeitos da relação entre o público e o privado sobre a educação e os efeitos de uma “*ideologia* estreitamente associada e propícia ao desenvolvimento da economia mundial, segundo certa orientação” (CARNOY, 2012, p. 350, grifo do autor). A trajetória de consolidação da educação pública brasileira no século XX e XXI tem sido “determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos” (CUNHA, 2007, p. 810) e se forma como um processo prolixo e oposto.

Com essa perspectiva, considera-se que a parceria com o setor privado em educação oculta interesses hegemônicos do grande capital de forma disfarçada e camuflada para legitimar seus projetos e programas, como, por exemplo, o Programa Tutoria Educacional (PTE). Percebe-se, desse modo, que a presença do privado no público apresenta uma crescente sofisticação dos discursos pedagó-

gicos, delineando novos horizontes para o trabalho da docência e funcionando como uma atividade organizativa que, em Manaus, se efetiva no trabalho dos professores em estágio probatório da educação infantil (creche e pré-escola) e dos anos iniciais do ensino fundamental. Consolida-se e amplia-se, nesse contexto, um grande mercado que “vem sendo disputado por diferentes instituições” (SARTI, 2012, p.329). Nesse sentido, pesquisas relativas a essa questão são realizadas por Maués (2003; 2006; 2014), Sarti (2012; 2014) e Souza (2006; 2014), entre outros.

Considera-se esse objeto de análise como fator de contradições nessas relações, de equívocos nos discursos defendidos e de instrumentos ideológicos, tornando extremamente complexos os recursos empregados pelas classes dominantes para debilitar a luta de classes, pois “somente uma visão mais abrangente, considerando os aportes das mais variadas áreas das ciências do homem, poderá levar a uma compreensão maior do mundo atual” (VIDIGAL, 2011, p. 14).

Neste estudo, destaca-se, particularmente a partir da década de 1990, o início de um movimento internacional de reforma educacional para enfrentar os desafios de uma “nova ordem econômica mundial” (KRAWCZYK, 2012, p. 347). Essas reformas iniciaram-se com compromissos assumidos pelos governos de diferentes países e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir desse movimento, a educação passou a ser tema central das reformas políticas e econômicas, sendo “fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores” (KRAWCZYK, 2012, p. 347).

Assim, a atuação do Estado tem sido disputada com o setor privado, evidenciando a participação do empresariado, que se concretizou como agente político no decorrer do século XX, com o apoio de setores organizados da sociedade civil, de modo que os interesses mercantis vêm prevalecendo. As principais ideias das reformas educacionais que mudaram a forma de pensar a educação nas últimas duas décadas, incluindo o que foi implementado, formulado e adotado no território brasileiro, permitem traçar a sua evolução por meio de “correntes globalizadas da moda educacional

e tentam medir os efeitos dessas mesmas políticas nos diferentes contextos em que se instalaram” (MCNEELY, 1995 *apud* BROOKE, 2012, p. 11).

A aceitação de projetos de parcerias, contratos e convênios com o setor privado na educação pública faz parte de um processo mais amplo de “reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, sem deixar de reconhecer que a privatização constitui uma estratégia global da atual reestruturação capitalista” (GENTILI, 1998, p. 73). Sobre tudo, tem ocorrido um progressivo processo de transferência de responsabilidades públicas de âmbito educacional para entidades privadas, o que permite situar a natureza histórica desse embate no cenário da educação brasileira. Assim, se configuram e materializam-se a apropriação privada do bem público, tal qual afirma Frigotto: “trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas” (FRIGOTTO, 2010, p. 148).

É precisamente dentro deste contexto que se deve compreender a parceria com o setor privado e todas as ações voltadas para a estimulação e disseminação da mesma, evidenciando-se uma nova investida do capital, “de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual” (GENTILI, 1998, p. 19).

No ano de 2013, deu início ao processo desencadeador da política educacional municipal, no qual a parceria com o setor privado foi normatizada, permitindo assim, a institucionalização de interesses privados nas etapas da educação básica municipal que iniciou-se primeiramente com a implantação e execução do PROEMEM com o grupo de trabalho, composto por profissionais da educação pública municipal de Manaus juntamente com assessoria técnica do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que passou a indicar instituições privadas para futuros convênios e contratos com a Secretaria Municipal de Educação como meio de organizar soluções educacionais para a sua Rede Municipal de Ensino.

Nesse sentido, cresce, substancialmente, o envolvimento de fundações e institutos ligados a grupos financeiros que investem

fortemente na educação, sob a lógica do mercado educacional. A implicação do setor empresarial nas questões sociais tem crescido substancialmente, sendo assunto que requer maior atenção, reflexão e análise por parte dos educadores e demais profissionais comprometidos com a educação brasileira.

É importante considerar que o processo de implantação das ações do PROEMEM conta com a operação de crédito externo, aderindo ao empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo objetivo anunciado no projeto é expandir a *cobertura* e melhorar a qualidade da Educação Básica. Nessa perspectiva de submissão às condicionalidades internacionais, principalmente a partir das políticas de ajuste estrutural e setorial empreendidas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a UNESCO e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o convênio SEMED – PROEMEM aponta para um só caminho, no qual “o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado” (MAUÉS, 2003, p. 91). Essas exigências apontadas pelos organismos multilaterais atendem a uma nova ordem mundial. Por esse motivo, o presente trabalho propõe o estudo de caráter teórico exploratório e análise documental com foco no PROEMEM, presumindo que a discussão a respeito da lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus nos ajudará na compreensão da proposta metodológica do referido projeto.

Diante desse contexto, as políticas educacionais dirigidas por organismos internacionais modificam o trabalho, a formação e a carreira docente, e “aos professores resta consumir os produtos do aquecido e rentável mercado” (SARTI, 2012, p. 325). Assim, é importante enfatizar, neste estudo, o trabalho de contextualização crítica das políticas educacionais e das ações resultantes de projetos de parcerias, contratos ou convênios entre setores públicos e privados que se consolidam a partir dos resultados de pesquisa, estudos e análises sobre as propostas de reforma do Estado produzidas em âmbito internacional e nacional.

3 O debate sobre o público e o privado

Há ainda um aspecto importante a ser ressaltado sobre os significados de tomar o público e o privado como “categoria de análise” da lógica do mercado na educação pública municipal. Lombardi (2005, p. 67) observa que não é tarefa fácil o entendimento marxiano sobre as categorias de análise, pois elas não são separadas detalhadamente, sendo partes integrantes do processo de construção das premissas básicas da concepção.

Assim, uma “categoria de análise é um conceito que nos permite dar uma *arrumação*, um *arranjo* no campo que se quer investigar [...] de fato, o campo educacional é vasto, além de muito complexo” (BUFFA, 2005, p. 41, *grifos da autora*), uma vez que alguns conceitos podem limitar o processo de pesquisa e apresentar resultado pouco satisfatório. Contudo, ao delimitar a proposta de estudo, precisamos situar as categorias que permitam “*arrumar as ideias, concepções, os fatos relativos à delimitação proposta [...] que os conceitos de público e privado podem ser tomados como categorias de análise da educação*” (*id.*, 2005, p. 42). A referida autora diz ainda que o estudo sobre essa temática permite questionar a educação e o ensino brasileiro, refletir sobre a sociedade e a escola e inserir interpretações sobre a recente história educacional (BUFFA, 2005, p. 42).

Para Severino (2005, p. 31), “a rica polissemia dos termos, as categorias público e privado, quando usadas na esfera da organização político-social, implicam-se reciprocamente e têm significativa relevância na análise da educação”. Para o autor, o que está em jogo nessa relação é:

De um lado, o interesse coletivo, da comunidade, do conjunto das pessoas; de outro, o interesse individual, das pessoas em particular. O deslizamento dessa significação básica, de cunho social, para uma de perfil mais burocrático, de acordo com o qual “público” passa a significar “estatal” e “privado”, “não-estatal”, civil, foi uma mudança empobrecedora, decorrente da ideia de que caberia ao aparelho estatal, ao governo da sociedade, cuidar do interesse comum, administrá-lo (SEVERINO, 2005, p. 32).

Para Lombardi (2005, p. 79), o sentido de público e privado só pode ser entendido por referência à época moderna, em que o

capitalismo como meio de produção (re) introduziu esses termos para mascarar o exercício do poder do Estado por uma classe, num jogo de disfarce sobre as relações sociais conflituosas, como se o Estado fosse o representante do bem comum e o seu exercício administrativo fosse para o bem de todos. Como bem diz “Wei Tcheng (580-653): *Quem escuta os dois lados terá um espírito esclarecido, quem escuta apenas um só permanecerá nas trevas*” (MAO-TSÉTUNG, 1979, p.32 apud NAGEL, 2015, p.24). Sendo assim, ao escutar um só lado, agrava-se o velho idealismo que trabalha por oposição e não por mediações. E, ao aceitar a mera oposição, absorvida como natural, faz crescer o conformismo e adormecer qualquer luta.

A expansão de instituições privadas no setor educacional fortalece novos *nichos* de exploração econômica que permitem a apropriação privada do bem público, *fetichizado* por seus produtos e por seus serviços, nas etapas da educação básica do ensino público municipal de Manaus, constituindo uma supervalorização que ultrapassa a realidade desses objetos e a sua relação com o trabalho e o conhecimento humano.

Portanto, é premente intensificar o debate sobre o financiamento da educação, aqui entendido como uma nova fase de reprodução do capital, caracterizada pela preponderância das finanças. Além disso, é importante entender os pressupostos e fundamentos que norteiam as alianças entre interesses públicos e privados no cenário educacional no sentido de esclarecer seus pretextos e a sua natureza.

Os trabalhos de Adrião *et al* (2009, p. 799) apresentam a hipótese de que há um incremento da dependência das esferas municipais públicas junto aos setores privados diante das ampliações das responsabilidades dos municípios, com a oferta e manutenção da educação básica, sem ter ocorrido uma estruturação adequada do ensino, no aspecto técnico-político, pedagógico e da gestão local, com participação do governo federal.

Para Robertson e Verger (2012), no setor educacional, cuja atividade política e social é complexa, além de relacionada com o setor de serviço dos interesses públicos, o processo de parceria com o setor privado tem se expandido rapidamente pelos países capitalistas (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1.134). Segundo esses

autores, o processo de parceria com o setor privado é uma nova face de uma antiga agenda de privatização que faz parte de uma indústria em um ramo empresarial em rápido crescimento. São formas de privatização da educação que estão modificando as políticas educacionais e de financiamento, apresentando possível solução para resolver os profundos problemas sistêmicos dos sistemas de ensino, tais como o acesso à escola, à qualidade e à equidade (*id.*, 2012, p. 1.135).

No que tange ao processo de parceria com o setor privado, manifestam-se como uma forma diversificada de aplicação de recursos públicos na educação, de forma privatizante (WHITTY; POWER, 2002, p. 16). É preciso, não obstante, examinar se tem ocorrido uma privatização da educação em uma escala expressiva a partir desses processos. Nesse sentido, Whitty e Power (2002) alegam que

[...] na maioria dos casos, mercantilização é, provavelmente, a melhor metáfora para o que tem acontecido ou, para ser ainda mais preciso, o desenvolvimento de *quase-mercados* nos serviços do Estado-Nação e ou do Estado-Providência. Muitos críticos veem estes *quase-mercados* educativos como envolvendo a combinação da escolha parental e a autonomia da escola, juntamente com um maior grau de regulação pública financeira e governamental. Este tipo de reforma tem sido evidente em muitos sistemas de educação pública de massas (WHITTY; POWER, 2002, p. 16).

Deste modo, tem se organizado um *quase-mercado* para a educação. De acordo com Whitty e Power (2002, p. 16), os *quase-mercados* são regulamentados por meio de sistemas de avaliação, fiscalização e financiamento governamental. O que distingue um *quase-mercado* é a separação entre comprador (Estado), fornecedor (escolas) e usuários (pais e alunos), com a possibilidade de escolha por parte destes últimos. Nesse sentido, alguns aspectos da mercantilização da educação contribuem para a privatização, num sentido ideológico e não estritamente econômico e

[...] isto inclui fomentar a crença de que a abordagem do sector privado é superior à que é tradicionalmente adaptada no sector público; forçar as instituições do sector público a operar mais como as

do sector privado; e encorajar a tomada de decisão privada (individual/familiar) em detrimento do processo burocrático (WHITTY; POWER, 2002, p. 17).

Em tal contexto, “a educação surge definida mais como um bem privado do que uma questão pública, transformando-se a tomada de decisão educativa numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos” (WHITTY; POWER, 2002, p. 17). Contudo, os defensores dos *quase-mercados* em educação argumentam a favor de maior diversidade de financiamento sucedido desse processo. Porém, segundo esses autores, a crítica tem mostrado o contrário, que os “quase-mercados tem possibilitado aumentar a desigualdade entre as escolas” (id., 2002, p. 17).

Assim, Robertson e Verger (2012) advertem que as parcerias surgem articuladas a mudanças mais amplas nas concepções ideológicas e conceituais estabelecidas nas políticas dos governos que se deram em direção a uma terceira via entre o Estado e o mercado, como “um corretivo para a presença demasiada do Estado (keynesianismo), por um lado, e a ausência dele, por outro (privatização)”, tornando-se uma ligação entre cada setor e capitalizando os valores de cada parceiro (id., 2012, p. 1.139).

Para esses autores, o aparecimento de um discurso global de defesa sobre o processo de parceria com o setor privado tem sido relevante em torno dos temas da educação para o desenvolvimento. Segundo Robertson e Verger (2012), a rápida expansão desse processo de parceria com o setor privado em educação introduziu nesse setor as regras de mercado e promoveu um projeto mais amplo de reconstituição da educação pública no âmbito do setor de serviços dos interesses públicos. Assim, o processo de parceria com o setor privado em educação é também uma forma de privatização, constituindo-se um enigma e continuando a ser contraditória.

Desse modo, a parceria com o setor privado na educação municipal, conforme se realiza no município de Manaus e em muitos municípios brasileiros, é mais uma face dessa relação contraditória entre escola pública e instituições privadas, revelando-se numa fase mais ampliada “desses processos de privatização da educação” (ADRIÃO, 2017, p.129). Com esta prerrogativa e na obtenção de sua autonomia, o município de Manaus criou o seu próprio programa, com características da legislação federal e com os mesmos ob-

jetivos – a descentralização da gestão das políticas públicas – e definido pela Lei Municipal nº 977, de 23 de maio de 2006, que institui o programa de parcerias público-privadas do Município de Manaus – Programa Parcerias Público-Privadas/Manaus – e dá outras disposições (MANAUS, 2006). No ano de 2009, a Lei Municipal de nº 1.333, de 19 de maio de 2009, altera o Programa de Parceria Público-Privadas do Município de Manaus, revoga a Lei nº 977/2006 e dá outras providências. Em ambas as Leis, a educação está incluída entre as áreas consideradas com potencial para estabelecimento de parceria.

Por sua vez, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, aprovado pelo Governo Federal, em 2007, por meio do Decreto 6.094, prevê em uma de suas diretrizes a implantação de parcerias na gestão educacional. Assim, consta no Capítulo I, Art. 2º, § XXVII: “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas” (BRASIL, 2007). Pode-se concluir que a dimensão que tomou a descentralização das políticas no processo de redefinição do Estado brasileiro tornou mais complexa as relações entre o público e o privado na educação, reforçando a mercantilização.

As ações instituídas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instalou no Ministério da Educação e Cultura (MEC) uma política de metas para a educação, a serem alcançadas por todas as escolas brasileiras, tendo em vista elevar as estatísticas que medem a qualidade da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelece o índice de qualidade a ser atingido a cada ano e os resultados das avaliações das escolas que são publicados regularmente. Segundo Adrião (*et al* 2009, p. 46), é importante compreender que:

Iniciado o sistema de avaliação nacional – coincidente com a instalação do FUNDEF e sua respectiva municipalização do ensino fundamental – constatou-se que as escolas, agora municipalizadas, não possuíam as condições para exercer com competência e segurança as suas tarefas. Criaram-se indicadores nacionais do desenvolvimento educacional (o IDEB) e estabeleceram-se “metas” a ser

cumpridas por todos os municípios como pré-requisito para o recebimento de recursos financeiros complementares – ainda que de direito! – do Governo Federal por meio do Ministério da Educação.

De tudo isso, é fundamental identificar os elementos contraditórios dessas ações e as formas empregadas para omitir os conflitos que negam a diferença de interesses, de projetos, de concepções pedagógicas e de organização do trabalho existentes nessa relação que se ajusta pelo cumprimento de metas e de índices quantitativos. Assim, é necessário apreender os pressupostos que orientam a parceria com o setor privado na educação, porquanto reflete um conjunto de ações que põem em contratempo alguns princípios históricos de defesa da escola pública, de maneira que a educação passa a ser entendida como uma mercadoria negociável no mercado educacional, e não como direito social e bem público de responsabilidade estatal.

A relação entre esferas públicas e privadas no campo educacional mostra-se vinculada a um amplo processo de modificação que decorre a forma de idealizar a educação, os planos, as políticas e os projetos de formação educacional da população do país. É nesse contexto que não se pode deixar de realizar um exame situando o modelo de sociedade vigente e a forma de produção material e intelectual da vida humana que se materializa, uma vez que a educação tem papel político central no processo de mudança social.

4 Conclusão

Este estudo procurou analisar a materialidade do PROEMEM na rede pública municipal de ensino de Manaus, evidenciando a lógica do mercado no contexto da parceria com o setor privado.

Entende-se que público e privado se expressam como polos opostos e se revelam nas contradições que emergem nos espaços das lutas de classes, por meio dos sujeitos histórico-sociais em movimentos concretos. Nessa direção, considera-se que a denominada parceria com o setor privado no campo educacional oculta interesses hegemônicos do grande capital, de forma disfarçada e camuflada, para legitimar seus projetos, que seguem a ideologia da política neoliberal.

Assim, a transferência da responsabilidade da educação básica pública para a ampliação da presença direta do setor privado na definição das políticas educativas se configura e materializa sobre as dimensões da privatização da educação básica no Brasil, pois se trata de uma relação conflitante e antagônica, em confronto constante com as necessidades de reprodução do capital e com as múltiplas necessidades humanas.

Nesse contexto, em Manaus, há um volume crescente de contratos, convênios e acordos entre a SEMED e os setores privados. Como exemplo, o procedimento de formação em serviço de professores em estágio probatório da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, realizado pelo Programa Tutoria Educacional, da Fundação Itaú Social (FIS); o Programa de Correção de Fluxo, como o Se Liga, para alunos não alfabetizados, e o Acelera Brasil, para alunos alfabetizados, por meio da parceria firmada com o Instituto Ayrton Senna (IAS), em vigência nas escolas de Manaus.

Esses mecanismos, têm sido utilizados como estratégia global da atual reestruturação capitalista, transferindo a educação do campo sócio-político para o campo do mercado, sendo esse um dos processos pelo qual se privatiza a educação pública, uma vez que nega-se a condição de direito social e transformam-se os ideais da escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica como mercadoria. Diante dessa realidade, cresce o envolvimento de fundações e institutos ligados a grupos financeiros que investem fortemente na educação, sob a lógica do mercado educacional.

Por meio de convênios e contratos com o setor privado realizados na rede pública municipal de ensino de Manaus, a lógica do mercado vai permeando a forma de organizar a educação pública municipal. O mercado educacional tem se destacado por vincular a aquisição e utilização de seus produtos e serviços às supostas vantagens para alcançar uma determinada qualidade da educação.

Referências

ADRIÃO, Theresa. *et al.* **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública:** a aquisição de “sistemas de

ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

_____. **O Negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco.** São Paulo: Olho d’Água 2017.

BRASIL. **Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998.** Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm > acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Senado, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> > Acesso em: 23 abr. 2017.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos histórico na formação da educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Tânia M. T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira.** Campinas: Autores Associados, UNISAL, 2005.p. 41-58.

CARNOY, Martin. Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos histórico na formação da educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 350-353.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 p. 809-829, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br.html> > Acesso em: 26 jul. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio, **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos histórico na formação da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 333-346.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: vozes, 1998.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na formação da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 347-349.

LOMBARDI, José Claudinei. Público e privado como categorias de análise da educação? uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara R. M. **O público e o privado na história da educação brasileira**. Concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, Unisal, 2005.

SILVA, Tânia M. T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, UNISAL, 2005.p. 59-96.

MANAUS. Lei Municipal nº 1.882, de 13 de Junho de 2014. Autoriza o Poder Executivo a contratar operação de financiamento externo com Organismo Multilateral de Crédito até o valor de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) para a execução do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus – PRO-EMEM **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 13 de junho de 2014. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2014/junho/DOM%203431%2013.06.2014%20CAD%201.pdf/view>> Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Lei Municipal nº 1.921, de 30 de Outubro de 2014. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus – PROEMEM, e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 30 de outubro de 2014. Disponível em: <<http://dom.Manaus.am.gov.br/pdf/2014/outubro/DOM%203525%2030.10.2014%20CAD%201.pdf/view>> Acesso em: 28 mar. 2017.

MANAUS. Lei Municipal nº 2.230, de 04 de julho de 2017. Reestrutura o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (Proemem) e estabelece outras providências **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 04 de julho de 2017. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2017/julho/DOM%204161%2007.07.2017%20CAD%201.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei Municipal de nº 977, de 23 de maio de 2006. Institui o programa de Parcerias Público-Privadas do Município de Manaus – Programa PPP/Manaus, e dá outras disposições. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 26

de maio de 2006. Disponível em: < <https://cm-manau.s.jusbrasil.com.br/legislacao/825700/lei-977-06> >
Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei Municipal de nº 1.333, de 19 de maio de 2009. Altera o Programa de Parceria Público-Privadas do Município de Manaus e revoga a Lei nº 977/2006, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 19 de maio de 2009. Disponível em: < <https://cm-manau.s.jusbrasil.com.br/legislacao/824312/lei-1333-09> >
Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei Municipal de nº 1.128, de 05 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Professores do Magistério do Município de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 05 de junho de 2007. Disponível em:
<http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/LEI_1126_DE_05_06_2007.pdf>
Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Extrato. Convênio nº 12/2015. Celebrado em 30/09/2015. Participes: o município de Manaus, através da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e a Fundação Itáu Social. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 18 jan de 2016. Disponível em: < <file:///C:/Users/perifericos.com/Downloads/DOM%203321%2030.12.2013%20CAD%201.pdf> > Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). Termo de Convênio nº 12/2015, de 30 de Setembro de 2015. **Plano de Trabalho**. Manaus, 2015.

_____. **Implantação dos Programas de Correção de Fluxo em parceria com o Instituto Ayrton Senna**. Manaus, 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de.; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 37-70.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A reforma da educação superior e o trabalho docente**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015. p. 19-28.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP., v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jan. 2016.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10286>> Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. Dos limites e das possibilidades da universitarização do magistério: os professores e o consumo de produtos acadêmicos. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs). **Mercado de formação docente:**

constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 129-149.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Tânia M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, UNISAL, 2005.p. 31-40.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. Mercado simbólico de formação docente. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 95-108.

_____. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 32, nº 3, set./ dez. 2006.

VIDIGAL, Carlos Eduardo. A nova ordem mundial. In: OLIVEIRA, Henrique Altemani; LESSA, Antônio Carlos (Org.) **Política internacional contemporânea: mundo em transformação**. São Paulo: Saraiva, 2011 p.1-16.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally. A escola, o Estado e o mercado: a investigação do campo actualizada. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.15-40, Jan/Jun 2002.

A escola e a constituição identitária do professor: um percurso histórico

João Paulo de Oliveira¹¹¹

1 Memórias da constituição da identidade do professor

Em determinados momentos históricos, a educação vivenciou algumas transformações e a figura do professor passou a ser o sujeito que desempenha o papel pedagógico ideal na sociedade. Provavelmente, este papel pedagógico ideal poderia ser para dissimular os ideais existentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, Aníbal Ponce esclarece que a educação, quando imposta, possui algumas finalidades: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga; 2º consolidar e ampliar sua própria situação de classe dominante; e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas (PONCE, 2003, p. 36).

De acordo com Manacorda, observa-se no berço da civilização no antigo Império do Egito exatamente no reino de Mênfis, uma constante regulação através conceitos morais e de convivências morais através de “castas dominantes” (MANACORDA, 2000, p. 11). De certa forma, os ensinamentos durante aquele período

¹¹¹ Mestre em Letras. Pesquisador do Núcleo de Análise de Discurso de Alto Araguaia Mato Grosso (NEAD), jpunemat@hotmail.com

eram “de conselhos dirigidos de pai para filho e do mestre para os discípulos” (MANACORDA, 2000, p. 11).

Durante o período de 2190 a 2040 a.C., ocorrem inovações consideráveis na educação, segundo Manacorda, “fundamental para formação da classe dominante”. Não poderia ser diferente:

Ainda uma vez, junto com os filhos do rei são educados outros jovens, escolhidos pelo rei, os quais acabam sendo considerados e efetivamente chamados “filhos do rei”. Temos, portanto, uma forma institucionalizada da educação [...] sede na corte ou palácio e é reservada aos príncipes régios e a outros jovens nobres ou elevados entre os nobres (MANACORDA, 2000, p. 17).

Já na Grécia antiga, a escola era destinada primeiramente as habilidades de fazer e falar bem. O que se verifica nesse período é que não existia nenhuma escola para a sociedade governada além de “um treinamento do trabalho, cujas modalidades foram mostradas por Platão, [...]: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho” (MANACORDA, 2000, p. 41). Ao passo que no período clássico da educação grega, observa-se a existência de centros privados de iniciação (*thiasoi*), inclusive para as mulheres, fato interessante notado por Manacorda. Além disso, surgem as escolas filosóficas situadas nas periferias da Grécia e, com estas, “surge à escola de Pitágoras” (MANACORDA, 2000, p. 47).

Convém ressaltar que as escolas ainda não eram públicas. No século VI, em Atenas é atribuída uma legislação escolar que estabelecia os deveres dos pais:

[...] além de fazer aprender ler e a nadar, promover a aprendizagem de um ofício para os pobres, e, para os ricos a aprendizagem da música e de equitação, além de “praticar ginásio, a caça e a filosofia”. Além disso, davam-se disposições referentes mais de perto à escola, determinando o início e o término das aulas, o número de alunos por classe, a idade dos alunos, como também as características dos magistrados prepostos para instrução [...]. (MANACORDA, 2000, p. 48).

A intitulada escola do alfabeto surge na Grécia de forma democrática, “a escola de escrita se abre” (MANACORDA, 2000, p.

48) na sociedade. Nesse contexto, possuía um papel de relevo para a difusão da escrita não só para as classes mais favorecidas, como também para “os cidadãos livres” (MANACORDA, 2000, p. 49). À medida que a escola começa a ganhar novos simpatizantes, pela forma como se caracterizou pela classe dominante na época, a sociedade menos privilegiada se movimenta em busca de melhores condições sociais tornando a escola um “interesse público” (MANACORDA, 2000, p. 97). Desta forma, as escolas conseguiram apoio do poder político para a sua estruturação.

Durante a Idade Média, conhecido como bizantino, quando a sociedade iniciava um processo de divisão de classes e trabalho devido à separação do Estado e da Igreja, surge uma sociedade desoladora a sociedade civil e a escola que invadida pelos bárbaros. Observa-se uma enorme turbulência social que se estabeleceu em diferentes regiões:

Há uma Gália bárbara e uma Gália romana; na África os vândalos logo se aculturaram à cultura romana e, em grau muito menor, os ostrogodos na Itália pelo menos até Teodoro, e mais tarde, os visigodos na Espanha. Britânia foi logo abandonada pelos romanos e bárbaros anglos e saxões que a invadiram, ignoravam qualquer cultura latina; esta encontrou abrigo na Irlanda, que os romanos não tinham conquistado. Às invasões violentas do século V sucedem-se períodos de acomodação que permitem renascimentos culturais, como na Itália sob os ostrogodos, até que a tentativa de reconquistar o Ocidente por parte do Império do Oriente trouxe mais uma desolação de morte (MANACORDA, 2000, p. 107).

Após a destruição e as adaptações que sociedade sofre durante o século, os romanos conseguiram conservar sua cultura. No entanto, a maioria da sociedade romana já estava convertida ao cristianismo e a educação ainda continuava a ser regida a tradição clássica. Surge a escola cristã organizada pela Igreja, que reorganizou tanto a cultura como a escola durante a Idade Média.

Como sabido, no período feudal aconteceram diversas transformações na sociedade, marcadamente do domínio religioso moldando o regime político enquanto havia a divisão de classes sociais entre os senhores feudais e os camponeses. Segundo Ponce, os mostérios se tornaram as primeiras escolas, as quais desempenha-

vam duas funções: a primeira, a instrução de monges; e a segunda a instrução da plebe. Essa última tinha por objetivo: “Familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 2003, p. 89). Portanto, não se ensinava os camponeses a lerem nem a escreverem.

No entanto, o ensino das escolas (monastérios) despertou o interesse dos nobres pela educação que passou também a ser destinada à instrução dessa classe social, em que os monastérios se tornaram internatos. Com as transformações econômicas do século XI, a Igreja começou a deslocar as escolas monásticas para as escolas catedrais. Passando, assim, o ensino a ser de responsabilidade do clero secular. Ainda naquele século, com o triunfo dos burgueses mais ricos na educação, uma pequena porcentagem de burgueses em ascensão começa a invadir as escolas à procura de instrução e, a partir deste momento, “os magistrados das cidades começam a exigir escolas primárias que as cidades custeavam e administravam” (PONCE, 2003, p. 103).

Pode-se perceber que, durante muitos séculos, a escola recebeu grande influência da cultura e da forma de ensinar pela Igreja Católica. Contudo, em 1501, em virtude da reforma Luterana, surge a figura de Jacob Wemplefling que propunha aos governantes da Alemanha “um projeto de ginásio para cidade” (MANACORDA, 2000, p. 196). Portanto, a reforma atua decisivamente para a constituição desse espaço discursivo, o “escolar”. Para Lutero, a escola deveria ser “voltada também a instrução de meninos destinados não a continuação dos estudos, mas ao trabalho” (MANACORDA, 2000, p. 196). Com as transformações políticas e sociais ao longo do tempo as instruções começaram a atingir diversos níveis: infantil, elementares e escolas técnicas e universitárias. Além destes pensadores podemos citar outros que também contribuíram para reflexão sobre a educação durante a Reforma:

Melanchton, os filósofos Kant, Ficht e Hengel assim como poeta Goenth. A Reforma produziu também um conjunto muito expressivo de pedagogos, cujos empreendimentos vêm sendo celebrados como referências fundamentais no âmbito da história da educação. Comenius foi o maior de todos, sem dúvida, mas não pode ser desconsiderado, pelo menos, o nome de Ratke (ALVES, 2001, p.81)

Com o surgimento da revolução burguesa, surge a escola nova, se organizando em um sistema de ensino direcionado ao trabalho e aos elementos educacionais. Depois de algum tempo, esta escola passou a chamar-se escola ativa, segundo Manacorda. A escola norte-americana surge com grandes avanços, porém se assemelha à escola ativa europeia, pois direcionada ao trabalho.

No século XX, com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o mundo começa a se transformar e alguns países iniciam projetos para reforma escolar. Desta forma, aparecem novas tendências pedagógicas, divergindo com diversos ideais ensinados ainda pelas escolas católicas.

Segundo Manacorda a igreja católica, ou seja, a educação instruída pela igreja católica e os marxistas começam a discutir as teses a instrução e o trabalho e a forma como é praticada os ensinamentos nas escolas ativas. Nesta perspectiva é observada a perpetuação de uma forma que opera dentro de uma rotina cansativa nas escolas. O amadurecimento destas novas tendências será visível somente no final dos anos 60 quando, finalmente, a escola se torna essencial para o desenvolvimento da sociedade sem abrir mão da prática de produção e reprodução.

No Brasil, a escola aparece com a chegada dos jesuítas durante o século XV e por um longo período não se diferencia com a escola europeia. Alguns anos após e *Revolução Burguesa*¹¹² na França surge a Escola Normal deixando de certa forma um legado para os futuros profissionais na educação que provavelmente pode ter influenciado alguns segmentos na educação na atual conjuntura que dentre eles podemos citar concepções que veriam para formação de futuros professores. Podemos observar, durante este mesmo período no Brasil, o surgimento da Escola Normal com aspectos de improvisos, professores leigos e até mesmo com mal formação.

Durante o período de 1759 a 1808, foi conhecido como período em que a educação pode ter ficado à deriva, devido às reformas de Marquês de Pombal¹¹³, que tinha como objetivo de modernizar o

¹¹² Intende-se aqui como o processo que consolidaram o poder político e econômico da burguesia.

¹¹³ Primeiro Ministro de ensinamentos do reino português no Brasil durante este período.

Brasil. Como primeiro ato, Marquês de Pombal expulsa os Padres Jesuítas do império brasileiro. Como consequência da expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil demonstra certa fragilidade com aumento de analfabetos não contribuindo para melhora das condições sociais durante este período. Este período foi conhecido pelas reformas econômicas, educacionais e administrativas que também mais tarde ficou renomado como período Pombalino.

Segundo Alves, a Reforma Pombalina no âmbito educacional desenvolveu a partir de estudos de clássicos no Brasil, transitando obras completas, de autores como Aristóteles, Cícero, Quintiliano entre outros. Ainda segundo o mesmo autor o período Pombalino foi fortemente influenciado pelos ensinamentos do Seminário de Olinda que de certa forma operava em sustentar uma ferramenta que já venham em mãos da burguesia:

Deve-se acrescentar-se, ainda, que a esses estudos somam-se conteúdos de ciências modernas em especial de física de química e história natural. Logo, a reapropriação dos clássicos antigos no Seminário de Olinda não representava pela tolerância que revelava, uma volta pura e simples ao Humanismo. (ALVES, 2001, p.171).

Com a outorgação da primeira constituição brasileira em 1824, a educação primária torna gratuita a todos os cidadãos, é o que observamos no Art.179 “XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.” No que se refere às práticas pedagógicas, podemos observar que durante este período, que o método utilizado para o ensino era a utilização de um aluno treinado deixando-o responsável pelo ensinamento de outro grupo sobre a supervisão de um professor, este método foi conhecido como Método Lancaster¹¹⁴. Desta forma segundo Alves este método de ensino consistia em duas funções pelos alunos mais adiantados:

A primeira era a de monitor, que dirigia e supervisionava as atividades de uma classe. Exercia essa função o aluno de estágio mais avançado do processo de escolarização, que tinha o domínio pleno da matéria desenvolvida. Logo, submetia-se a duas jornadas escolares diárias: na primeira aprendia, em contato direto com os profes-

¹¹⁴ Criado pelo inglês Joseph Lancaster no final do século XVIII.

sores, e, na segunda, ensinava. Mas, na jornada de ensino, seu contato se fazia, sobre tudo, com os estudantes que exerciam a função de *decurião*¹¹⁵ (...). (ALVES, 2001, p.112).

Sabemos que durante este período, existiam fortes conflitos políticos e sociais devido à abdicação ao trono de D Pedro I, devido este fato, a ideia de independência no Brasil surgia como fonte para consolidar a economia e autonomia política em todo território brasileiro. Neste contexto, podemos perceber o aparecimento da escola no Brasil, sendo de responsabilidade das províncias a organização das mesmas.

Em outro período, durante o século XVI, surgem algumas propostas no contexto legislativo que foram promulgados através da Lei Couto Ferraz (Decreto nº 133, de 17/02/1854, art. 16º), esta lei pressupõe possuir um determinado caráter de moralizar a profissão de educador, é o que observamos na referida lei: a) as mulheres casadas deveriam exibir suas certidões de casamento; b) se ela fosse viúvas deverias apresentar certidão de óbito de seus maridos; c) se fosse separada apresentar a sentença julgada pela separação para avaliação da causa da separação; d) mulheres solteiras, só podiam exercer a atividade de educadora após os 25 anos de idade.

Podemos observar no final do período supracitado, a transição dos sistemas educacionais com forte influência da busca da modernização do Brasil em relação às transformações e com o advento das reformas políticas durante este período. Deste modo, parece que as reflexões em relação educação pública durante este período, fazem parte de uma perspectiva que tangenciam toda esta concepção da organização política e econômica e da modernização do Brasil, com a implementação de novas teorias educacionais nas redes de ensino.

Com a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, durante o governo de Marechal Deodoro da Fonseca, em

¹¹⁵ “O emprego do termo *decurião*, para designar o jovem estudante mais adiantado que ensinava aos seus pares, derivou-se de uma prática que foi convergindo para fixação do número de dez alunos sob a sua responsabilidade direta” (ALVES, 2001, p.113)

1890, a educação primária e secundária, ginásio e o ensino superior além da criação do centro de aperfeiçoamento o magistério o *Pedagogium* são regulamentadas pelo Art. 1º do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, segundo este decreto

O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de Pedagogium, destinado a oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado... (DECRETO N. 981 - DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890, Art. 24).

Já, em 1901 através do Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901 da Reforma Epitácio Pessoa, é regulamentado, o “Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário”, o que é interessante nesta reforma foi a retirada da disciplina de Biologia e a inclusão da Lógica no currículo das escolas.

A partir de 1920, surge no Brasil, à escola novista, seguindo o pensamento idealizado por franceses e ingleses que possuíam em sua concepção: “lutas de classes da burguesia contra a aristocracia, e fundamentada num corpo de doutrinas que tem como valores máximos o individualismo, a liberdade a propriedade e a democracia” (FILHO 2012, p. 21). Junto à mencionada revolução, um grupo de educadores comprometidos com a renovação da educação no país reuniram suas ideias de ensino público totalmente laico e com formação superior: “todos os professores, mesmo do ensino primário devem ter formação universitária” (PELLET, 2006, p. 77). Tais ideias ficaram conhecidas através do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*,¹¹⁶ redigido por Fernando de Azevedo.

Com a modernização do Brasil, nota-se que a escola se reorganizou de diversas formas em um sistema educacional. Após a Revolução de 1930, um dos grandes avanços do setor da educação que podemos citar, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas, promovendo saúde, educação e atividades relacionadas ao meio ambiente.

¹¹⁶ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* expressou a vontade de um grupo de educadores, além de Fernando Azevedo, podemos citar outros representantes deste manifesto: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles.

Com a promulgação da Constituição de 16 de julho 1934 pelo então presidente Getúlio Vargas, incluíram-se alguns pontos importantes em relação à educação: “A educação como direito de todos; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados etc” (PELLET, 2006, p. 76). Entre os anos de 1937 a 1945 foram realizadas mudanças significativas como, por exemplo, a lei orgânica do ensino normal por meio do Decreto-Lei n. 8.530 que possuía como uma de suas finalidades “formar professores para as escolas primárias”, sendo que o ensino do normal se organizava em dois ciclos: “O primeiro com a duração de quatro anos, formava regentes de ensino primário; e o segundo, de três anos, destinava-se à formação de professores primários” (PELLET, 2006, p. 76).

Até 1961, a Lei n. 4.024 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que viria regulamentar e organizar a educação brasileira empolgou o Congresso agitando as opiniões de duas correntes educacionais: os defensores das escolas públicas que estavam ligados aos movimentos da escola nova em oposição aos defensores da escola privada vinculados, por sua vez, aos meios católicos (PELLET, 2006, p. 101).

Com o advento do Golpe Militar no ano de 1964 no Brasil, a educação passa novamente por diversas transformações, a princípio parece que o intuito dos militares era o de erradicar o analfabetismo em todo território brasileiro, fato este não ter cristalizado já que até nos dias atuais observamos a existência de um grande número de analfabetos, por outro lado, o governante militar extinguiu ou reprimiu alguns órgãos que atuavam a favor da educação, podemos citar entre eles, União Nacional dos Estudantes (UNE)¹¹⁷, Movimento de Educação de Base (MEB)¹¹⁸.

Durante este mesmo período, a reforma universitária através da lei Nº 5.540 de 1968, aprovada em regime de urgência, que de certa parece estar ligada a um processo de repressão do bloco defensor da expansão universitária no Brasil. Esta lei referida estrutura os sistemas de créditos, ciclos escolares, vestibulares, podemos

¹¹⁷ Órgão reconhecido com um dos principais representantes dos estudantes de nível superior no Brasil.

¹¹⁸ Movimento que possuía o intuito de promover a educação.

observar que alguns princípios citados até hoje fazem parte das estruturas universitária no Brasil.

Certamente durante o período militar no Brasil, fica marcado pelo tecnicismo, que provavelmente sustentou as práticas pedagógicas no país. Bom lembrar que o papel de toda atividade pedagógica neste caso venha ser da técnica, assim o papel do professor passa ser secundário descentralizando a autonomia do professor. Desta forma, procurou uma inovação na educação, com formação do quadro técnico no ensino médio. Neste contexto, a educação possuía o objetivo de sondar as aptidões dos sujeitos para trabalho durante o 1º grau e habilitar os educandos no 2º grau, fixando o início da habilitação deste educando com as necessidades existentes no mercado de trabalho. Esta forma de educação, que obrigava a oferta da habilitação profissional veio ser revogada dez anos depois através da lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.

No final dos anos 80, exatamente no ano de 1988, foi elaborada uma nova constituição, que mais tarde veio inspirar a criação outras leis entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto a LDB veio ser aprovada no ano de 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), através da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Logo após o governo de Fernando Henrique Cardoso, assume a presidência Luiz Inácio da Silva, seu governo fica marcado pela expansão das universidades públicas no Brasil, criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criando o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e entre outras ações. Após mais de um centenário de República no Brasil uma mulher ocupa o cargo de presidente do Brasil a Ex-Presidenta Dilma Vana Rousseff, dando continuidade aos programas desenvolvidos pelo então Ex-Presidente Luiz Inácio da Silva (Lula).

Refletindo sobre alguns aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da educação no Brasil, é interessante pensar sobre gratuidade da educação e direito a todos. Neste sentido à procura por instrução ficou maior com o passar das décadas. Com o aumento de alunos, surge a necessidade de elevar o número de professores que, segundo Geraldí (1997), viu-se uma “formação de professores em cursos rápidos “onde a formação destes professores ficaria mar-

cada pelo despreparo dos profissionais da educação desta época (GERALDI, 1997, p. 124).

A fim de melhorar o desempenho dos professores, o governo ofereceu como suporte o livro didático, que seria de dois gêneros: “verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores”. (GERALDI, 1997, p. 125). Com acesso ao livro didático, o professor entra em um processo de mecanização de ensino, seguindo os roteiros apresentados neste. No entanto, em face de tantos conflitos de ideias, observa-se que durante a transição de 1985 foi marcada pela valorização dos profissionais que veio a ser contemplada no artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Enfim, desde a colonização do Brasil a educação foi processo de alguns pequenos grupos sem ter merecido ações de grande interesse daqueles que aqui se denominaram donos do país, até, possivelmente, o advento do movimento da Escola Nova. Entretanto, devido à crescente densidade demográfica ao longo do tempo acrescida de reivindicações da sociedade com melhores condições de vida, saúde, educação, segurança, emprego etc. os governos tanto da velha quanto nova República modificaram as estruturas dessas instituições para atender minimamente as reivindicações relacionadas à educação.

No entanto, dentro deste processo de mudança de estrutura da escola, a identidade do professor ficou refém das normas estabelecidas pelos governos de cada época. Aquele professor (padre jesuíta, mulher pobre, professor mal preparado), sempre esteve marcado pela desvalorização aos olhos da sociedade, provavelmente a era de ouro do profissional da educação ainda esteja por vir após mais uma grande virada sociopolítica e cultural no Brasil.

Neste sentido, parece ser difícil, caracterizarmos e fundamentarmos, as transformações existentes no percurso constitutivo da educação não só no Brasil mais no mundo, talvez essas dificuldades devem estar atreladas a algumas considerações, segundo Santos:

Tais considerações reforçam o nosso entendimento de totalidade, ou seja, de sociedade capitalista que vivemos hoje, marcada pela desigualdade, fundamentada no individualismo, na competição e no consumo desenfreado, marcas de um ideário, onde tudo é possí-

vel com o trabalho, é fundamental para o entendimento, que o modo de produção plasmou as relações sociais, a imagem e semelhança do capital. (SANTOS, 2016, p.117).

Diante essas considerações, podemos observar que em detrimento do capitalismo na sociedade, algumas questões são marcadas: consumismo; idealismo; individualismo. Deste modo estas questões podem sucumbir o trabalho quanto sua produção e reprodução, refletindo nesta perspectiva, a educação passa ser mediada em caráter mercadológico e sem representatividade técnica.

2 A escola como aparelho ideológico

Como sabido, uma das intuições que pode ser considerada entre uma das mais importantes para a sociedade é a escola. Para se entender como esta instituição funciona, deve-se observar alguns fatores importantes que levará a algumas reflexões futuras sobre a constituição deste espaço nos discursos dos professores na escola. Althusser aborda que: “Como Marx dizia, até uma criança sabe que se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo em que produz não conseguirá sobreviver um ano que seja” (ALTHUSSER, 1970, p. 9).

Desta forma, podemos considerar, a partir dessa citação, que a formação social de uma criança, inicia-se ao mesmo tempo do seu despertar escolar ou das coisas do mundo através da reprodução do que pode ser aprendida na escola ou no espaço social que vive. Com efeito, a escola se torna um espaço por excelência de reprodução do sistema capitalista. Marx concebe a estrutura da sociedade em dois níveis: infraestrutura e a superestrutura. No entanto, ao que se refere esta dissertação o que nos interessa discutir é o fato da escola estar inserida na “superestrutura” garantindo a relação de produção e reprodução na sociedade. A partir deste contexto “é possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura” (ALTHUSSER, 1970, p. 29).

Portanto, aparelhos ideológicos do Estado “compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.” (ALTHUSSER, 1970, p. 43). Neste sentido, os aparelhos ideológicos do Estado funcionam de forma que prevalece a ideologia, pois “os Aparelhos Ideológicos do Estado *funcionam* pela ideologia” (ALTHUSSER, 1970, p.46) afetando os sujeitos até certo

ponto. Ao se observar, conforme explicitado por Althusser, de um ponto de vista sobre a “classe dominante” (ALTHUSSER, 1970, p. 48) pode-se concluir que os Aparelhos Ideológicos do Estado podem funcionar como um aparelho repressivo de Estado através de “leis e decretos” (ALTHUSSER, 1970, p. 48).

Observa-se, contudo, no contexto histórico, que nenhuma nação consegue manter-se soberana no poder por muito tempo, sem que atinja repressivamente a classe dominada. E é assim que Althusser considera que: “nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de estados sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1970, p. 48). Se se pensar que todo aparelho ideológico do Estado pode ter sido colocado na posição do dominante pode-se considerar que, aparelhada a escola, durante a lutas de classes, esta sofre grande repressão por parte do Estado. Como é defendido na próxima citação de Althusser:

Esta tese pode parecer paradoxal, se é verdade que para toda a gente, isto é, na representação ideológica que a burguesia pretende dar a si própria e às classes que ela explora, parece evidente que o Aparelho Ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas não é a escola, mas o Aparelho Ideológico de Estado político, isto é, o regime de democracia parlamentar nascido do sufrágio universal e das lutas dos partidos (ALTHUSSER, 1970, p. 61).

Assim, pode-se considerar que a escola, de certa forma, pode ser uma instituição criada pela “classe dominante” (ALTHUSSER, 1970, p. 48) para dissimular ou garantir a reprodução dos meios de produção da classe dominante através da educação da classe dominada.

3 Professor: memórias e constituição identitária

Ao longo da história, o homem sempre procurou conhecimento (fogo, de ciências sociais e naturais, de matemática...) fosse na era primitiva fosse no mundo contemporâneo em que vivemos. No entanto, tais conhecimentos eram de certa forma, ensinados por membros da sociedade que, com ao longo do tempo, constituíram como os professores. Percebe-se que durante os séculos passados

quando a educação era direito de poucos, a classe dominada era mão-de-obra escrava, pois não precisava adquirir conhecimento para desempenhar as funções exaustivas em seu dia-a-dia.

Neste percurso a identidade do professor ficou marcada durante os séculos, como se observa no período do Antigo Império Egípcio, em primeiro lugar os ensinamentos eram passados para os príncipes ou escribas, funcionários. A “literatura egípcia” uma das fundamentais obras que atravessou o tempo chegando até a escolástica (MANACORDA, 2000, p. 11). Estes ensinamentos normalmente escritos pelo pai¹¹⁹ apresentava “uma relação mnemônica, repetitiva, baseada na escrita e transmitida da autoridade do ‘pai para os filhos e do mestre escriba para o discípulo’.” (*Ibidem*).

Com o tempo, somente o parentesco com as classes sociais mais altas já não era o bastante para formar cidadãos instruídos e a identidade do professor começa a ser desenhada pelo “mestre sentado na esteira e os alunos ao redor dele” (*Ibidem*) durante a idade feudal egípcia. Já durante o Médio Império egípcio¹²⁰, a identidade do professor ou mestre, associada com a figura do escriba, tinha suas funções definidas, conforme inscrições que datam do referido período:

escriba é aquele que lê escrituras antigas, que escreve os rolos de papiro na casa do rei, seguindo os ensinamentos do rei, instrui seus colegas e guia seus superiores, ou é **mestre das crianças e mestre dos filhos do rei**, que conhece o cerimonial do palácio e é introduzido na doutrina da majestade do faraó (MANACORDA, 2000, p. 21, grifo nosso).

Infere-se, assim, que os escribas nesse período se destacavam pelo seu nível de superioridade profissional, cuja sabedoria, cultura e forma confirmavam a nomeação de mestre pelos reis¹²¹ do Médio Império do Egito, a identidade do escriba/mestre é relatada em diversos momentos:

¹¹⁹ Pai: “vizir do rei, da 3ª dinastia, entre 2654 e 2600 a.C.” (MANACORDA, 2000, p. 11).

¹²⁰ Médio Império conhecido como período “Tebano (11.ª e 12.ª dinastias, cerca de 2130-1786 a. C.).” (*Ibidem*).

¹²¹ Reis: Quéops; Ptahhotep (MANACORDA, 2000, p. 21).

Mestres para as crianças, graças à sua paciência e à sua calma no falar”, de alguém que foi “sábio para os ignorantes”, de “um que instruiu um homem sobre aquilo que lhe era útil”, de um que “instruiu seus parentes”, de um que “instruiu o rei sobre seus passos”, de um que “chegou a ser guia também aqueles que estavam acima de dele, [...]”. (MANACORDA, 2000, p. 11).

Cronologicamente, ainda houve uma continuidade educativa por intermédio dos sacerdotes que era também ensinada de pai para filho durante a história egípcia. Estes ensinamentos consistiam em leituras sagrados e de conhecimento comuns. Por sua vez, na Grécia Antiga, ao vivenciar as tensões entre as classes sociais¹²², Platão, acreditava que “uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura a todos” (PONCE, 2003, p. 59). Não é de se admirar que o filósofo seja considerado por alguns estudiosos como a primeira figura pedagógica. Influenciados pela educação egípcia, Platão Heródoto, Diodoro de Sicília interpretaram os ensinamentos do Antigo Egito sob aspectos diferentes, segundo Manacorda.

No Império Romano, contudo, observa-se genericamente a presença da cultura grega na educação dos romanos sendo o pai o educar da família. No entanto, esta educação refere-se apenas às classes dominantes. Ainda de acordo com Manacorda, a educação seguiu a tradição da “educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de instrução às tradições pátrias, tem história com características próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico especialmente das Letras. É quase totalmente grega” (MANACORDA, 2000, p. 73).

Convém ressaltar que, durante este período marcado pelo *pater familias*¹²³, coube à mulher exercer também um papel importante na educação dos filhos, “Cornélia mãe de Graços, Aurélia, mãe de Cesar, e Açia mãe de Augustos. Quintiliano [...] também atribui

¹²² Distinção de dominante e dominado entre as classes sociais na Grécia Antiga.” Arquitas de Taranto escreve: ‘Toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei.’” (MANACORDA, 2000, p. 11).

¹²³ *Pater familias*: pai em latim.

à mãe a tarefa de ensinar aos filhos os primeiros elementos do falar e escrever” (MANACORDA, 2000, p. 73).

Dando mais um salto temporal começa-se a notar a constituição identitária do professor a partir das escolas cristãs criadas no ano 418 no papado de Zózimo, que era a princípio destinado aos “sacerdotes aprendessem antes de ensinar” (MANACORDA, 2000, p. 114), é provável observar aqui a formação de “sacerdotes mestres” (MANACORDA, 2000, p. 114) aliada à mudança de conteúdo dos ensinamentos dos clássicos gregos para o da Bíblia. Já durante da metade do século XVII, as novas referências da docência começaram a se expandir sem o controle da Igreja e com recrutamento de professores realizado, então, pelos governos estatais. No entanto, o modelo de educação ainda se assimilava ao modelo de ensino dos padres.

Embora a profissão de educador tenha evoluído nessa época, não era necessário possuir nenhum tipo de especialização para lecionar e era considerada “uma ocupação secundária de religiosos e leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1999, p. 15). Cabe lembrar que já existiam profissionais que se ocupavam do ensino o dia inteiro. Com o tempo, a presença do professor tornou-se cada vez mais necessária, fazendo com que os profissionais passassem por um “aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Durante o século XVIII, uma das grandes preocupações da intervenção dos Estados na educação foi a de como seria feita a nomeação dos futuros professores. A partir de, então, os professores aderiram um sistema onde possuíam “autonomia e de independência em relação aos párocos (...) meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal” (NÓVOA, 1999, p. 17) situado como modelo ideal para os professores. Isto fez com que fosse proibido exercer a profissão de professor sem a autorização do Estado e por intermédio desse processo os Estados conseguiram traçar um perfil para o professor durante o século XVII.

Já no século XIX a procura de instrução nas escolas fez com que as escolas se expandissem e com esta expansão os professores começaram a defender a ideia de que para assegurar o exercício da

profissão de docente era necessária uma “formação específica, especializada e longa” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Desse modo, pode-se observar que, apesar do projeto de profissionalização da profissão de docente ser antigo este só veio a ser concretizado no século XIX. Durante o processo de consolidação da profissão a identidade o “velho” mestre da escola veio ser substituído pelo “novo” professor da escola primária (NÓVOA, 1999, p. 18). No referido século, dentre várias reivindicações dos professores, tais como: melhoria do nível acadêmico, exigências para entrada no corpo docente, manteve-se a imagem do professor atrelada a um indivíduo que:

Não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a *feminização do professorado*, fenômeno que se toma bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão (NÓVOA, 1999, p. 18).

Em virtude da crise na docência que se arrasta ao longo dos séculos, os professores começaram a se associar a “filiações políticas e ideológicas” da época com o intuito de melhoria “do estatuto, controle da profissão e definição da carreira” (NÓVOA, 1999, p. 19). Já no início do século XX, os professores tornaram-se os protagonistas do destino escolar, constituindo-se como um dos mais importantes símbolos da época tendo sido até agora o “período de ouro da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 19). Convém ressaltar que, ao longo dos séculos, a profissão de professor ocupou-se de vários conflitos da luta da classe enquanto a própria identidade do professor foi representada por diversos membros da sociedade: pais e leigos...

No entanto, após o século XIX, os professores começaram a lutar pelos seus direitos através de movimentos de associações, grupos intelectuais, entre outros, que, de certa forma, apesar do

processo de definição da identidade do professor, regulamentação da profissão, melhores condições de trabalho e remuneração compatível ter sido iniciado há muitos anos, ainda está presente na sociedade.

4 Considerações Finais

Considerando a proposta deste artigo de traçar um percurso no que se diz a respeito da constituição identitários do professor, deparamos no que pressupomos parecer um atravessado ideológico, através das formações ideológicas deste sujeito. Deste modo, a identidade do sujeito/professor pode ter sido interpelada através das práticas introduzidas durante sua formação ideológica por meio da instituição, neste caso, a universidade.

A formação ideológica surge representada pela interpelação dos sujeitos através das instituições, parecendo funcionar de uma maneira geral, produzindo sentidos da sua formação sujeito/história através do percurso histórico. O sujeito neste caso parece ser um sujeito imaginário produzindo uma relação dele consigo próprio, tentando se sustentar.

Referências

ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas/SP. Autores Associados. 2001.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

_____. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. **Lei Couto Ferraz**. Decreto nº133, de 17 de fevereiro de 1954.

CASTREQUINI, V. F. Curso de Letras: Abordagens e Perspectivas. In: BORGES FILHO, O.; GAETA, M. A. J. V. (Org.) **Língua, Literatura e Ensino**. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2005.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (DE 16 DE JULHO DE 1934)**. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm > Acesso em 14 de agosto de 2017.

_____. **Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890** - Publicação original. In: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

_____. **Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901** - Publicação original. In: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

_____. **Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968** - Publicação original. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62150.htm> Acesso em 18 de agosto de 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Publicação original. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 de agosto de 2017.

JOSÉ FILHO, A. **Ensino de Português: teoria e prática, cenas históricas de uma trajetória**. Campo Grande, MS: Gráfica e Editora Brasília, 2012.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**; tradução de Gaetano Lo Manaco; revisão de tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, Cristina P.C.; MATTOS, M. Isabel L.de; LA TAILLE, Yves de. **Computador e ensino**: uma aplicação à língua portuguesa. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001.

NÓVOA, A. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Análise de Discurso** – princípios e procedimentos. 11. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

_____. P. Análise de discurso. In: Orlandi, E.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

_____. **Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. Papel da memória. In: Achard, P. *et al.* **Papel da memória** (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 2015. p.43-51.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e Queda do Professor**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

RODRIGUES, M. L. Discurso e Metodologia: tensão na análise. **Interface da Educação**, n. 66, p. 82, 2010.

_____. (Org.). **Linguagem identidade gênero história**. Rio de Janeiro: Litteris Ed./Quártica Premium, 2011.

RODRIGUES, M. L.; TAFARELLO, P. C. Ideologia e Linguagem. In: MORALIS, E. G. *et al.* (Org.). **Linguagem, comunicação e cultura**. Campinas: Editora RG, 2013.

SANTOS, J.B. “Diálogos e Acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes do Estado de Mato Grosso do Sul”: navegando pela História... In: NERES, C. C.; NOGUEIRA, D. G. E. (Org.). **Itinerários/diálogos sobre formação de professores e diversidade**. 1. ed. Dourados, MS: Seriema, 2016. pp. 107-126.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

WHITAKER, D. C. Da “invenção” do vestibular aos cursinho populares: Um desafio para orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 289-297, 2010.

Capítulo

25

A lei, a educação e as teorias de Bourdieu: algumas intersecções possíveis

Marcio José Silva¹²⁴

Renan Antônio da Silva¹²⁵

1 Introdução

Nenhuma nação é capaz de alcançar o progresso científico, tecnológico e, principalmente, humano à parte da Educação. Os países com os maiores IDH no planeta, a saber, Noruega (0,944), Austrália (0,935), Suíça (0,930) e Dinamarca (0,923), por exemplo, são também reconhecidos pela excelência de seus sistemas educacionais. Nessa lista, o Brasil ocupa o 75º posto (0,755). Quando analisamos somente nosso país é chocante a disparidade entre o

¹²⁴ Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Graduado Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Peru, Especialista em Gestão Escolar (MBA) pela Universidade de São Paulo. Contato: msilva.mackenzie@gmail.com

¹²⁵ Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP - Araraquara. É mestre em Desenvolvimento Regional, na linha temática Políticas Públicas (2014). É Cientista Social (2012) com ênfase em pesquisas antropológicas. E-mail: lepp@rc.unesp.br

primeiro município, São Caetano do Sul (0,811) em São Paulo e o último Melgaço (0,207) no Pará. É um verdadeiro abismo. Desnecessário ressaltar a realidade escolar entre tais municípios regidos pelas mesmas leis.

Que leis são essas que regulamentam a Educação brasileira? A norma fundamental parte da própria Constituição Federal que diz em seu artigo VI:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

O grande paradoxo é que desde a sua Independência política de Portugal, poucas leis se produziram para regular a matéria, sendo a primeira delas de 15 de Outubro de 1827 que tornava obrigatória as escolas de primeiras letras para todas as crianças, depois algumas poucas outras transferindo a responsabilidade às províncias e, somente em 1961 tivemos a primeira Lei de Diretrizes e Bases para Educação (4024/61). Assim, nota-se que esse assunto nunca foi prioridade de nossos Legisladores, tampouco do poder Executivo e mais adiante entenderemos por quê. Atualmente vigora a segunda LDB, 9394/1996, que diz em seu artigo II:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dever da família e do Estado. Desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania. Carvalho (2016) discorrendo sobre a cidadania no Brasil, relata como esse processo é árduo até os dias atuais. Não precisamos de muito floreio: qualquer pessoa brasileira privada de seus direitos básicos não é plenamente cidadão. Quanto mais a criança e ao adolescente que não encontra educação de qualidade que o estimule para o futuro.

Aqui inicia duas teorias que desejo estudar futuramente: a teoria do genocídio social, na qual o Estado privando seu povo de sua cidadania o entrega a um processo de degradação moral e, conse-

quentemente, vemos a sociedade se aniquilando com altíssimos índices de homicídios; a teoria da escravidão social, o cidadão que está marginalizado pelo Estado se vê vendido aos que têm melhores condições econômicas de manterem controle sobre suas vidas, privando-lhes de liberdade.

2 As realidades educacionais

Causando maior impacto no que já é posto como um problema social profundo no Brasil, nossos diletos legisladores criam leis que, são bem intencionadas, porém, sobrepostas às já existentes e não cumpridas, tornam-se um fardo quase que impossível de se levar. Por exemplo, a Emenda Constitucional 59 de 2009, fazendo ajustes passou a rezar:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O texto que acabamos de ler, em vigor, de intenções nobres, é viável? Consideremos o seguinte detalhe: as grandes massas populacionais vivem nas periferias dos grandes centros. A realidade social da maioria desses jovens em, em larga escala negros, pobres e excluídos, começa a trabalhar cedo, muitas vezes por necessidade. Como convencê-lo pela mera letra da lei a estar na escola até os 17 anos de idade?

O outro lado: as crianças entre 3 e 7 anos de idade, filhos de famílias uniparentais, cuja dependência do trabalho é extrema, logo, a necessidade das creches e pré-escolas torna-se quase que vital. Encontram vagas? Apenas um quarto dessas crianças conseguirá atendimento. Por quê? Porque essa responsabilidade cabe aos Municípios. Conseguimos imaginar Melgaço, já citado, dispondo de recursos para construção e manutenção de creches e pré-escolas?

Resultado: estamos degolando socialmente nossos jovens, ora por negar-lhes a educação de qualidade, ora por não lhes dar suporte para que ingressem e permaneçam. Ou pior ainda: permitimos que entrem, eles permanecem, mas o sistema tornou-se obsoleto a tal ponto que saem como se não tivessem sequer passado. O fenômeno do analfabetismo funcional é uma produção da escola pública brasileira, composta de profissionais sobrecarregados, pedagogia ineficiente e falta de política pedagógica consistente. Nossas escolas tornaram-se depósitos de pessoas, com uma reduzida função social e educacional.

Por que somos tão incisivos nessa afirmação? Analisando as teorias de Pierre Bourdieu sobre as dinâmicas sociais que atravessam a escola, conseguimos ter uma visão mais clara do assunto.

De origem campesina, filósofo de formação, foi docente na *École de Sociologie du Collège de France*. Desenvolveu, ao longo de sua vida, diversos trabalhos abordando a questão da dominação e é um dos autores mais lidos, em todo o mundo, nos campos da antropologia e sociologia, cuja contribuição alcança as mais variadas áreas do conhecimento humano, discutindo em sua obra temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. Também escreveu muito sobre a sociologia da Sociologia. A sociedade cabila, na Argélia, foi o palco de suas primeiras pesquisas. Seu primeiro livro, *Sociologia da Argélia* (1958), discute a organização social da sociedade cabila, e em particular, como o sistema colonial interferiu na sociedade cabila, em suas estruturas e desculturação (WIKIPÉDIA, 2018, S/P)¹²⁶.

Uma das teorias mais conhecidas de Bourdieu é a da reprodução cultural. A sociedade tem inerente a si mesma, valores fundamentais que a caracterizam e formam sua identidade qual corpo coletivo. Essa é a sua cultura. Porém, o processo de formação desse aspecto social que deveria ser plural, especialmente num país como o Brasil, fundado sob a miscigenação, não obedece necessariamente

¹²⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu. Acesso em 22 de mai. 2018.

te essa regra. Há aspectos que são considerados culturalmente aceitáveis, outros rejeitados.

Por exemplo, para sociedade brasileira é plenamente aceitável em seu *corpus* cultural a tolerância religiosa, desde que essa religião não seja de matriz africana. Até os dias atuais, há templos de umbanda e candomblé que são invadidos e destruídos apenas por serem tais. Logo, podemos dizer que a tolerância cultural religiosa brasileira se estende a dois fatores básicos: o que é considerado “cristão” e o que não tenha laços com os negros. Assim, mesmo com o passar dos anos a paraxiologia brasileira permanece engessada.

A escola reproduz essa realidade cultural dispare. Embora ela aparente ser democrática e acessível a todos, ela cultua e ressalta os valores da sociedade em que está inserida, desconsiderando ou desprezando aquilo que não lhe é aceitável. Daí formamos o ‘arbitrário cultural dominante’ que massacra diariamente alunos em escolas, especialmente em regiões periféricas. O que a escola valoriza como conhecimento é absolutamente desconhecido pelos alunos carentes que acabam se sentindo excluído do processo educacional e entrando numa espiral de fracasso. Porém, esse fracasso é produto da escola, não do discente.

Essa violência simbólica tem implicações de longo prazo porque o aluno que não se vê inserto no espaço escolar, pode facilmente ser absorvido pelas atividades criminosas. Daí o grande número de jovens delinquentes na sociedade brasileira. É algo que nós reproduzimos e depois, ao invés de buscar os meios de reparação, pioramos a situação por buscar maneiras de marginalizar mais ainda o menor infrator, expurgando-o plenamente da vida social futura e criando a nova geração de apenados que vão superlotar as jaulas do sistema prisional.

Mas esse processo antecederá à escolarização. Assim entramos em um dos conceitos mais complexos e fascinantes de Bourdieu: *habitus*¹²⁷. Para falarmos tudo que é necessário para

¹²⁷ Segundo Marteleto (2017, p. 30) “os conceitos de *habitus*, prática e dominação, considerados os alicerces teórico-práticos fundamentais da construção epistemológica realizada pelo autor, são tratados primeiramente de forma a se obter

compreender o *habitus* seriam necessárias centenas de páginas porque ele começa desde o nascimento da pessoa e se estende por toda a sua vida, moldando e sendo moldado conforme as circunstâncias e realidades sociais a que o sujeito estará exposto.

O primeiro ambiente de exposição e início de construção do “*habitus*” é a família. Dali o indivíduo herdará parte considerável de seu capital linguístico. Em que consiste esse capital? Na essência da personalidade, naquilo que ela é e sempre será. Mesmo passados anos o capital linguístico pode ser reformado, mas jamais alterado porque ele internaliza as primeiras memórias, sensações e definições. Por essa razão Bourdieu o chamou de linguístico: porque a língua materna é uma aquisição que nós jamais perdemos, independente do lugar ou anos que passem. Essa realidade é tão forte que pessoas acometidas de Alzheimer, conforme o progresso da doença, perdem todas as suas memórias, exceto a língua.

Nessa concepção voltamos ao cidadão que tem uma aquisição de capital linguístico diferenciado, porque não há sociologicamente um inferior ou superior, mas que destoa do arbitrário dominante. Novamente será uma pessoa alijada dos processos de integração. Seria como se ela não falasse a mesma língua que é dita por outrem, ela está sempre separada do processo e tem muita dificuldade de inserção porque não faz parte do seu ambiente cultural de origem. São os que chamamos de apátridas com nacionalidade. Estão no país, são parte do povo, mas não desfrutam daquilo que é comum porque o comum é uma imposição arbitrária não um consenso social.

As implicações desse processo: não alcançar ou dificilmente alcançar postos de liderança, cargos executivos. São características próprias desses profissionais a desenvoltura, o vocabulário a amplitude de conhecimentos, o gosto pelas artes e leitura. Contudo, aquele que não teve acesso a essas oportunidades, por fim, será excluído novamente das possibilidades. Embora haja um esforço em se dizer que são os méritos pessoais que produzem os bons profissionais, que dizer dos milhares que nunca viram uma biblioteca? Dos milhares que não sabem o que é uma obra de arte? Então o mérito ope-

uma primeira configuração do seu pensamento sobre o mundo social – seus agentes, ações, significados e estruturas”.

ra a favor dos que têm privilégios e esmaga os que não têm? É algo a se refletir.

Outra definição do “*habitus*”: sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “reguladores” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

As condições materiais de existência próprias de um tipo particular de meio, ou seja, próprias de um determinado grupo social ou fração de classe e sua objetivação no contexto familiar, constituem, segundo ele, uma medição fundamental na produção das estruturas do *habitus*.

Em sua visão o *habitus* é o produto das condições materiais de existência subjetivamente apropriadas pelos agentes que impõem definições, atitudes e comportamentos diferentes diante do possível, do provável do certo ou do errado, que fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis, práticas, aspirações ou perspectivas que os outros sentem como indispensáveis.

Para Bourdieu (1983), o *habitus*, sistema de disposições duráveis, é apropriado pelos agentes através do processo de socialização vivenciados pelos agentes primeiramente no interior da família que funcionara como “estruturas estruturantes predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”. Em outras palavras,

[...] o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação (BOURDIEU, 1983, p.80).

Assim, o *habitus*, adquirido nas primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar através da educação depositada em cada agente pela família, constituir-se-á como esquema de percepção e apreensão de toda a experiência posterior. Em sua concepção, os agentes de uma mesma fração de classe, colocados em condições objetivas semelhantes, passam por um processo de homogeneização do *habitus* distinguindo-se, a partir daí dos agentes pertencentes aos demais grupos sociais.

Ressalta, ainda que a homogeneidade relativa do *habitus* está no princípio da harmonização a uma fração de classe, conferindo-lhes uma regularidade e uma objetividade, ajustando suas ações, independentemente do apelo as normas ou regras explicitas estabelecidas pelo grupo social ou fração de classe, uma vez que as ações, as práticas dos agentes têm por princípio unificador o *habitus*. É coletivo porque todos os membros de um mesmo grupo partilham das mesmas condições materiais de existência, portanto, são suporte de *habitus* semelhante. É individual, uma vez que o processo de formação do *habitus* pressupõe a apropriação inconsciente da objetividade pelo agente singular.

Diante disso, afirma, ainda que o *habitus* de um agente singular é uma especificação do *habitus* de seu grupo social ou fração de classe, e o estilo pessoal se apresenta como desvio, regulado e codificado, em relação ao estilo da própria fração de classe à qual pertence. Na concepção de Bourdieu (1979), o *habitus* tem como seu produto não só as práticas dos agentes, mas também o capital cultural e o ethos que formam a herança cultural que cada família transmite à sua descendência.

Assim sendo, o *habitus* que é construído pode ser um meio de se transpor as barreiras do arbitrário cultural dominante e colocar diante do indivíduo uma nova possibilidade ou novas oportunidades. À medida que ele se estrutura e reestrutura ganhará novos contornos que romperão o círculo vicioso que existe em nossa sociedade.

3 Conclusões

Não existe sociedade perfeita. Isso é fato. As dinâmicas que existem e se concretizam estão postas para que se mantenha uma classe privilegiada e as demais populares socialmente subjugadas.

A Educação é o meio para se romper esse ciclo maldoso e construir igualdade, porém, ela está nas mãos e sob influência de fortes correntes políticas.

A aristocracia social brasileira nunca mudou seu modo de agir e, como vimos à luz das teorias de Bourdieu, elas buscam estratégias de reprodução impositivas que deixam pouca ou nenhuma escolha para quem está fora do círculo. É realmente uma luta contra a maré.

Há a lenda da meritocracia que curiosamente privilegia pessoas oriundas de famílias estáveis, às vezes, de posses e que têm acesso aos bens culturais, extremamente valiosos na construção de um *ethos* diferenciado. Raras são as exceções que conseguiram escapar à regra. Vale lembrar que a Sociologia está estudando o que se repete como regra, não as exceções. Por enquanto, a regra é que os não favorecidos não têm igualdade de oportunidade.

Assim sendo, quando vemos negros e estudantes de escola pública clamarem por cotas, não é porque se fazem de vítimas. É porque a empiria já mostrou que realmente são. Especialmente o jovem negro, pobre, discente da rede pública terá uma guerra para alcançar seus objetivos. O mesmo se dá com a mulher, o nordestino e o pobre em geral. Esse paradigma do conflito persiste em nossa sociedade, é reproduzido na escola e resulta no nosso cotidiano. Violência urbana, doméstica, estrutural, criminalidade são frutos dessa realidade, apenas pincelamos o assunto que pode ser aprofundado indefinidamente.

O que fazer? Já começamos: refletir sobre essas questões para buscar soluções práticas.

Referências

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

BOURDIEU, P. “Trabalhos e projetos”. In: BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e

Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. 191p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). pp. 38-46.

BOURDIEU, P. Da regra às estratégias. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução - Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 77-95.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L; SAINT-MARTIN, M. “As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino”. In: DURAND, J.C. (Org). **Educação e hegemonia de classe**. Tradução Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 105-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 de mai. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional 59/2009**, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 e outros. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 de mai. 2018.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil, o longo caminho**. 21. Ed. Editora Civilização Brasileira, 2016.

HDRO (Human Development Report Office) - United Nations Development Programme. «**Human Development Report 2015 – "Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience**».

LÜDKE, M. “Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 3, p.3-8, 1991.

MARTELETO, R. M. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu. In: MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. (orgs.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação.** ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017. Disponível em: www.garamond.com.br/account.php?action=download_item&data. Acesso em 22 de mai. 2018.

Os organizadores

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Revisor/Editor com *Certificate for Reviewing Papers* pela International Journal of Linguistics and Education (IJLE/SciencePG). Mestre em Teologia. Pesquisador no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), *campus* da Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas e Administração de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas pela FTDR/CE. Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes/UCAM (2017). Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Atualmente é PROFESSOR Efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Escola Estadual: EEFM Egídia Cavalcante Chagas e Professor Coordenador da Área de Linguagens (PCA, 2016 a 2017). Foi Professor SUPERVISOR do PIBID da Universidade Estadual do Ceará-UECE/CAPES/MEC (2012/2013). É Revisor ad hoc da *Revista Eletrônica Científica de Ensino Interdisciplinar* - RECEI (do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação - CONTEXTO (CNPq/UERN), da Faculdade de Educação - FE/UERN, e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - PosEnsino, Mestrado em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É Revisor ad hoc da *Revista Entrelaces*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFC. É Revisor ad hoc da *Revista Interfaces da Educação*, editada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É Revisor ad hoc da *Revista Discurso em Cena* (do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Análise de Discurso (GEPLAD) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília). É Revisor ad hoc da *Revista Ininga* (Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É Revisor ad hoc da *Revista Desempenho* (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB). É Revisor ad hoc *Revista Educação em Foco* (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É membro do Conselho Consultivo da Revista *Form@re/Parfor/UFPI*.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4244669P5>

Éderson Luís Silveira

Mestre e Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduado em Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG (RS); Membro-pesquisador do Grupo Michel Foucault e os estudos discursivos; do Grupo Formação de Professores de Línguas e Literatura - FORPROLL/CNPq e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente - GESTAR/CNPq; É parecerista ad hoc dos periódicos Revista Água Viva (UnB) - ISSN: 1678-7471; CES Revista (CES/JF) - ISSN: 1983-1625; Diálogo das Letras (UERN) - ISSN: 2316-1795; Educação em Foco (UEMG) - ISSN: 2317-0093; Entrelaces (UFC) - ISSN: 1980-4571; GEINTEC- Gestão, Inovação e Tecnologias (UFS) - ISSN: 2237-0722; Intersaberes (FACINTER)- ISSN: 1809-7286; Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires) - ISSN: 1514-3465; Miguilim - Revista Eletrônica do NETLLI (URCA)- ISSN: 2317-0433; RENEFARA - Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia - ISSN: 2236-8779; Travessias (UNIOESTE) - ISSN: 1982-5935 e revisor do periódico Texto Livre: Linguagem e Tecnologia (UFMG) - ISSN:1983-3652. Tem interesse em (problematizar) pesquisas situadas nos campos de Estudos da Linguagem, Teoria da Literatura, Psicanálise Freudo-lacaniana e Estudos Culturais. Assim, interessam-lhe questões ligadas ao mundo da linguagem e das relações de práticas de linguagem que se estabelecem entre os falantes, teóricos e usuários da língua viva, heterogênea e livre. Endereço em que estão hospedados os trabalhos completos publicados: http://www.researchgate.net/profile/Ederson_Silveira Grupos de pesquisa em que atua: dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/9636609353277293.
Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4414841Z4>

Já estávamos a merecer uma obra sobre o que vem ocorrendo na Educação Básica que nos apresentasse uma visão do estado da arte das pesquisas recentes realizadas, em sua maioria, por jovens pesquisadores. É com isso que “O Ensino na Educação Básica – Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes” nos brinda. Seus vinte e cinco capítulos estão organizados em torno das questões dos letramentos, dos debates acerca do ensino de história, de leitura e literatura, avançando para a reflexão sobre o verbal e o não verbal na sala de aula, para, então, tratar da importantíssima educação inclusiva e de práticas escolares contemporâneas.

A obra, composta por textos de pesquisadores jovens e pesquisadores mais experientes, como se pode ter ideia por meio da modesta descrição que fizemos, traz um panorama bastante abrangente da Educação Básica brasileira, com contribuições muito relevantes e pertinentes que suscitam reflexões aprofundadas sobre o que se faz, como se faz e quando se faz a educação em nosso país, ao passo em que nos apresenta propostas, teoricamente fundamentadas, de mudanças factíveis em direção à realidade que todos almejamos viver. Tem valor inestimável para professores, futuros professores, pesquisadores e interessados em contribuir para que a Educação de fato aconteça em nosso país.

Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante

Professora titular dos cursos de graduação em Letras,
Pesquisadora e Diretora da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

